

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**Afrontamiento del estrés frente al examen en  
educación superior: ¿un estilo o un proceso?**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con  
mención en Psicología Educativa

**AUTOR**

Alberto Lollarte Quintana Peña

**ASESOR**

Nelly Ugarriza Chávez

Lima – Perú

1998

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

*(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)*

**ESCUELA DE POST-GRADO**

**UNIDAD DE POST-GRADO DE PSICOLOGÍA**

**Maestría en Psicología. Mención: Psicología Educativa**



**AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS FRENTE**

**AL EXAMEN EN EDUCACIÓN SUPERIOR:**

**¿UN ESTILO O UN PROCESO?**

**Presentada por el Bachiller**

***Alberto Loharte Quintana Peña***

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER EN PSICOLOGÍA**

**(MENCIÓN PSICOLOGÍA EDUCATIVA)**

**Lima, PERÚ**

**1998**



*A mi madre,  
a quien le debo todo lo que soy.*

*A Alex y Erick,  
a quienes les deberé todo lo que seré.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer a las personas que de una u otra forma contribuyeron a la realización de este trabajo:

A la Dra. Nelly Ugarriza Chávez, por su detallado y escrupuloso asesoramiento.

A las Dras. Dora Frisancho Vera y Ernestina López Vega, informantes de esta investigación, por las puntuales sugerencias brindadas.

A la Dra. Amparo Sotil Briosó, por haberme incentivado en la ejecución y reporte del estudio.

A los psicólogos Jaime Aliaga Tovar y Augusto Frisancho León, colegas y amigos, quienes desinteresadamente revisaron los manuscritos de reporte y alcanzaron valiosas sugerencias.

## **TABLA DE CONTENIDO**

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>IX</b>
 <b>1. PROBLEMA</b>	
1.1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	7
1.3. OBJETIVOS	8
1.4. DEFINICIÓN DE VARIABLES	9
1.5. HIPÓTESIS	13
1.6. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO	16
 <b>2. MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. ESTILO DE VIDA	21
2.2. ESTILOS COGNITIVOS	21
2.3. ANSIEDAD	24
2.4. ANSIEDAD-ESTADO	25
2.5. ANSIEDAD-RASGO	25

2.6. ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES	26
2.7. ESTRÉS PSICOLÓGICO	28
2.8. EVALUACIÓN COGNITIVA	30
2.9. AFRONTAMIENTO	35
2.10. OTRAS TEORÍAS ACERCA DEL ESTRÉS COMO ESTÍMULO RESPUESTA	37

### **3. METODOLOGÍA**

3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	54
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	55
3.3. POBLACIÓN	55
3.4. MUESTRA	55
3.5. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	56
3.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	60
3.7. PROCEDIMIENTO	71
3.8. PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO	72
3.8.1 ESTIMACIÓN DE LA VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS	73

#### **4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

4.1. ACERCA DE LA ANSIEDAD EXPERIMENTADA EN EL EXAMEN	77
4.2. ACERCA DE LOS MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS	79
4.3. RESULTADOS COMPLEMENTARIOS OBTENIDOS AL PROFUNDIZAR EL ESTUDIO	93

#### **5. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

5.1. RESUMEN	102
5.2. DISCUSIÓN	104
5.3. CONCLUSIONES	107
5.4. RECOMENDACIONES	109

BIBLIOGRAFÍA	113
--------------	-----

## APÉNDICES

- APÉNDICE A: INVENTARIO ANSIEDAD-ESTADO (IDARE)
- APÉNDICE B: ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA ANSIEDAD PRODUCIDA POR LOS EXAMENES (IDASE)
- APÉNDICE C: ESCALA ABREVIADA DE CONTROL INTERNO-EXTERNO
- APÉNDICE D: PRUEBA DE FIGURAS OCULTAS
- APÉNDICE E: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN COGNITIVA DEL EXAMEN
- APÉNDICE F: CUESTIONARIO SOBRE MODOS DE AFRONTAMIENTO

## FIGURAS Y TABLAS

### **FIGURAS**

- Cuadro N° 1. Variables investigadas según los enfoques  
teórico-metodológicos contrastados

54

Esquema N° 1.-	Modelo del estrés como estímulo-respuesta en Lazarus (1966)	31
Esquema N° 2.-	El estrés como estímulo-respuesta en Labrador (1992)	38
Esquema N° 3.-	El estrés como estímulo-respuesta en Martín y Grau (1993)	47
Esquema N° 4.-	Modelo de la relación entre las variables según los teóricos de la conducta como proceso	57
Esquema N° 5.-	Modelo de la relación entre las variables según los teóricos del Yo	58
Esquema N° 6.-	Resultados de la relación entre las variables según los teóricos de la conducta	110
Esquema N° 7.-	Resultados de la relación entre las variables según los teóricos del Yo	111

## **TABLAS**

Tabla 1.	Coefficientes de correlación de las variables en estudio a excepción de los modos de afronte del examen estresante (n = 97)	78
----------	---	----

Tabla 2.	Coeficientes de correlación de los modos de afronte usados en la etapa previa al examen estresante (n = 97)	80
Tabla 3.	Coeficientes de correlación de los modos de afronte usados después del examen y antes de conocer los resultados (n = 97)	81
Tabla 4.	Coeficientes de las correlaciones entre los modos de afronte usados en la etapa previa al examen estresante con los modos de afronte usados después del mismo, pero antes de conocer los resultados (n = 97)	83
Tabla 5.	Coeficientes de las correlaciones entre los modos de afronte usados en la etapa previa al examen estresante y todas las otras variables usadas en la investigación (n = 97)	85
Tabla 6.	Diferencia de medias t en cada uno de los modos de afronte comparando al grupo de sujetos independientes de campo (n = 60) con el grupo de los dependientes de campo (n = 30)	86
Tabla 7.	Diferencia de medias t en cada uno de los modos de afronte comparando al grupo de sujetos con locus de	



	control interno (n = 25) con el grupo de locus de control externo (n = 20)	89
Tabla 8.	Diferencia de medias t comparando uno por uno los modos de afronte al estrés en cuanto a su uso antes del examen y después del examen pero antes de recibir sus calificaciones (n = 97)	91
Tabla 9.	Influencia de la interacción rasgo de ansiedad ante los exámenes y la evaluación cognitiva del examen como estresante (n = 97)	95
Tabla 10.	Diferencia de medias t en cada una de las variables estudiadas comparando al grupo de varones (n = 46) con el grupo de mujeres (n = 51)	96
Tabla 11.	Diferencia de medias t en cada uno de los modos de afronte usados en la etapa previa al examen comparando al grupo de varones (n = 46) con el grupo de mujeres (n = 51)	98
Tabla 12.	Diferencia de medias t en cada uno de los modos de afronte usados después del examen comparando al grupo varones (n = 46) con el grupo mujeres (n = 51)	100

## INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se estudia el estrés y otras variables cognitivo-emocionales que modulan o interfieren la acción de resolver el examen en quienes postulan a estudios de educación superior. Al ser la evaluación una de las etapas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, este estudio se ubicaría en el ámbito de la psicología educativa.

Su importancia estriba no sólo en la validación de conceptos teóricos en una población estudiantil peruana, sino además en la obtención de datos que puedan servir de base para el desarrollo de investigaciones posteriores que permitan el diseño de programas de prevención y tratamiento del estrés. Con este objetivo se busca determinar cuáles son las variables que permiten explicar por qué los

estudiantes de educación superior presentan o dejan de presentar estrés ante los exámenes, así como explicar por qué deciden utilizar unos u otros modos de afrontar este estrés .

Pueden ser agrupadas en dos enfoques las diversas teorías y aproximaciones metodológicas por medio de las cuales los psicólogos han tratado de analizar estas variables. De un lado, las teorías del Yo, para quienes el concepto de ansiedad ante el examen ha sido definido como un rasgo de personalidad específico a esta situación (Spielberger, 1980). Esta aproximación sostiene que al enfrentarse a una situación de evaluación, las personas con el rasgo de ansiedad ante los exámenes son más propensas a tener reacciones de ansiedad-estado y cogniciones de preocupación egocéntricas (Morris y Liebert, 1970, Sarason, 1975, Spielberger y col., 1976, citados en Spielberger, 1980 ). De otro lado encontramos a los teóricos de la conducta como proceso, para quienes el estrés es la emoción, la motivación o la cognición que resulta de la evaluación que el sujeto hace de las interacciones con el entorno cuando éstas exceden sus recursos o los del sistema social.

En el modelo teórico de la psicología del Yo se define al afrontamiento como un estilo o un rasgo, y ha dado origen a la teoría e investigación acerca de los estilos cognitivos, a saber: dependencia-independencia de campo, nivelación-aguzamiento, complejidad-simplicidad, etc.; así como a la referida a los estilos de orientación interpersonal: locus de control interno-externo, directividad interior-otros, introversión-extraversión, etc. Todos ellos derivados del

concepto central en la psicología de Adler: el estilo de vida.

En cambio para los estudiosos de la conducta como proceso, el afrontamiento es definido como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, desarrollados para manejar las demandas específicas tanto externas como internas, que son evaluadas como que están excediendo o desbordando los recursos del individuo.

Por consiguiente, se podría parafrasear el fin último que se persigue en la presente investigación como el determinar cuál de los dos enfoques teórico-metodológicos examinados: el del Yo o el de la conducta, explica de manera más exhaustiva los hallazgos respecto al estrés frente a los exámenes y los modos en que el mismo es afrontado. Para ello, a fin de explicar las variables dependientes “ansiedad experimentada durante el examen” y “modos de afrontamiento del estrés frente al examen” desde el enfoque de los estudiosos del Yo, serán examinadas las variables independientes “rasgo de ansiedad ante los exámenes”, “estilo de orientación interpersonal” y “estilo cognitivo”; mientras que desde el enfoque de los estudiosos de la conducta como proceso, serán analizadas las variables independientes “evaluación cognitiva” y “etapa del proceso de estrés”.

En este informe se describe la realización de la investigación en cinco secciones. La primera se dedica a formular el problema, las hipótesis, los objetivos y a dar las razones que justifican el estudio.

En la segunda sección se describe el marco teórico correspondiente a la forma en que los dos enfoques contrastados explican el estrés ante los exámenes y los modos en que éste es afrontado.

En la tercera sección se explicitan el método y diseño de investigación utilizado, la población y la muestra estudiada y las variables de investigación analizadas, así como los instrumentos de recolección de datos que han permitido operacionalizarlas, el procedimiento seguido para recoger los datos y el procesamiento estadístico usado en el análisis de los datos .

En la cuarta sección se presentan los resultados encontrados acerca de la ansiedad experimentada durante los exámenes, los modos de afrontamiento de la misma, y otros resultados colaterales al estudio pero de relevancia social.

En la quinta y última sección se consigna un resumen, se ofrecen las correspondientes conclusiones del estudio y se adelantan algunas recomendaciones derivadas del mismo.

## **1. PROBLEMA**

### **1.1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA**

Todo ser vivo se encuentra en un medio ambiente con todos los presupuestos biológicos que aporta desde su nacimiento. Este ambiente está formado por muchas situaciones totalmente diferentes, y existe, a su vez, como una multiplicidad diversificada de estímulos a los cuales habrá de reaccionar si se quiere sobrevivir, considerando que el estímulo es la dimensión más pequeña de la influencia que actúa sobre cada sujeto, (Günther y Huber, 1984).

El individuo actúa como si ponderara los estímulos de forma dicotómica, identificando por una parte aquello que es útil, adecuado, utilizable o que satisface sus necesidades directas y primarias, en cuyo caso merecería un análisis y desencadenaría un proceso de acercamiento; y, por otra parte, aquello que es desagradable, nocivo o incluso mortal, lo que es mejor evitar y que en el futuro exigirá ser evitado al primer indicio de aparición (“estímulos indicativos”, “estímulos de señalización”, “estímulos negativos”).

Estos estímulos “negativos” pueden hacer peligrar el bienestar o supervivencia del organismo y por ello ser considerados como estresantes. Como resultado del aprendizaje se evalúan como peligrosos aquellos estímulos o situaciones que nos hacen inseguros, producen frustraciones y nos precipitan en conflictos.

Cuando nos parece imposible afrontar las exigencias del ambiente o cuando sentimos la amenaza de daño físico o psíquico, comenzamos a experimentar tensión y malestar. Algunas cosas, desde luego, producen estrés por su propia naturaleza, entre ellas las guerras y los desastres naturales.

Si bien es cierto que las condiciones ambientales extremas representan estrés para casi todas las personas, sin embargo tales condiciones no son habituales. Así se observa que al pasar de condiciones de vida extremas a otras medias o más ambiguas, es decir, a los estresantes vitales más cotidianos, la variación en la respuesta de las distintas personas se hace mayor: lo que es estresante para unos en un momento dado no lo es para otros. Por ello, al definir el estrés necesitaríamos tener en cuenta tanto las características situacionales como las características individuales. Desde este punto de vista, mientras lo que se mida se haga de forma explícita, es adecuado medir el estrés como entrada de información, como una respuesta o como una relación de tensión, (Lazarus y Folkman, 1986, Labrador y Crespo, 1993).

En las sociedades contemporáneas, la competencia por el éxito es posiblemente la fuente principal de estrés (May, 1950, citado por Bavermeister, 1989). Frecuentemente las oportunidades de éxito están condicionadas por la ejecución de las personas en pruebas o exámenes.

Para ser aceptado en la universidad, un estudiante necesita tener muy buenas calificaciones, además de obtener buenos resultados en difíciles exámenes de admisión. Por ello no es sorprendente que los exámenes sean evaluados como una amenaza generando reacciones emocionales de ansiedad y malestar. De aquí se explica que la ansiedad producida por las pruebas sea un problema común entre los estudiantes de secundaria y postulantes a la universidad.

La mayoría de los estudiantes perciben el momento del examen como algo amenazador y experimentan un incremento de su estado de ansiedad frente al mismo. En general, cualquier examen difícil somete a los candidatos a dos situaciones: la dificultad intrínseca de las preguntas y el posible nivel distorsionador de la ansiedad. Se ha comprobado que mientras un incremento moderado en el nivel de ansiedad puede ser útil si motiva al estudiante a incrementar sus esfuerzos y a enfocar su atención en el contenido del examen, un mayor incremento de la ansiedad puede producir resultados insatisfactorios. Los efectos debilitantes de estas reacciones emocionales sobre la ejecución en los exámenes han sido ampliamente demostrados



(García, 1983).

Frente a estos hechos encontramos que las diversas teorías y aproximaciones metodológicas pueden ser agrupadas en dos enfoques diametralmente opuestos.

De un lado, los "teóricos del Yo", para quienes el concepto de ansiedad frente al examen ha sido definido como un rasgo de personalidad específico frente a esa situación (Spielberger, 1980). Las investigaciones (Sarason, 1960, 1972, 1975, Wine, 1971, Alpert y Haber, 1960, Mandlery y Sarason, 1952, citados por Bavermeister, 1989) sugieren que este concepto se refiere a diferencias individuales en la propensión a tener reacciones de ansiedad frente a los exámenes. Estos estudiosos sostienen que al enfrentarse a una situación de evaluación, las personas con el rasgo de ansiedad frente a los exámenes son más propensas a tener reacciones de ansiedad-estado y cogniciones de preocupación egocéntricas (Morris y Liebert, 1970; Sarason, 1960, 1972, 1975; Spielberger, Anton y Bedell, 1976, citados en Spielberger, 1980). Las reacciones de ansiedad-estado se caracterizan por sentimientos conscientemente percibidos de aprehensión (temor) y nerviosismo y por la activación del sistema nervioso autónomo. Las cogniciones de preocupación egocéntrica se refieren a pensamientos autoevaluativos no pertinentes a la tarea, de tipo autocrítico y autodestructivo (Morris y Liebert, 1970; Sarason, 1960, 1972, 1975; Spielberger y cols., 1976; Wine, 1971,

citados en Bavermeister, 1989).

De otro lado, se encuentran los teóricos de la conducta como proceso, para quienes los acontecimientos de la vida no provocan problemas serios en la mayoría de las personas cuando ocurren a su debido tiempo y son esperados. Lo estresante en ellos es la importancia que el sujeto otorgue al cambio o a su ausencia, lo cual dependerá de la propia historia personal, de la etapa de la vida en la que se encuentre y del conjunto de circunstancias presentes (Lennon, 1982, Stewart, 1982, citados por Lazarus y Folkman, 1986). En este contexto, Lazarus (1966) define el estrés como la emoción, la motivación o la cognición que resulta de la evaluación que el sujeto hace de aquellas relaciones con el medio que sobrepasan sus recursos o los del sistema social; y para el caso específico de los exámenes, esta evaluación estaría referida al grado de dificultad que los estudiantes esperan, la importancia que el examen tenga para cada uno, hasta qué punto piensan que podrán controlar la situación, y la posibilidad que creen tener de cambiar la relación problemática entre ellos y su entorno (Folkman y Lazarus, 1986).

En el modelo teórico de la psicología del Yo se define al afrontamiento como el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan problemas y, por tanto, reducen el estrés. Diferencian entre varios procesos usados por el sujeto para manipular la relación individuo-entorno, pero se

han limitado a clasificar a los sujetos para luego predecir la forma como afrontarían algunos o todos los acontecimientos estresantes con los que pudieran enfrentarse.

En este contexto se define al afrontamiento como un estilo o un rasgo, más que como un proceso dinámico del yo, (Loeving, 1976, Shapiro, 1965, Vaillant, 1977, citado en

✓ Nawas, 1971a). Así, se habla de estilo de afrontamiento como una forma amplia, generalizada y abarcadora de referirse a tipos particulares de individuo, tales como poderoso-sin poder, amigable-hostil, controlador-permisivo, o a tipos particulares de situación, tales como ambigua-clara, inminente-alejada, temporal-crónica, evaluativa-no evaluativa. En cambio, los rasgos hacen referencia a las propiedades de las que dispone el individuo para aplicar en determinadas clases de situaciones. Estos tienen generalmente un ejemplo menos amplio: "represión-sensibilización", "mal humor-buen humor", "afrontamiento-evitación" o "control-brusquedad".

En este modelo teórico se originó la teoría e investigación acerca de los estilos cognitivos, entendidos éstos como respuestas automáticas que sirven de mecanismo de control, a saber: dependencia-independencia de campo, nivelación-aguzamiento, complejidad-simplicidad, etc.; así como a la referida a los estilos de orientación interpersonal: locus de control interno-externo, directividad interior-otros, introversión-extraversión, etc. Todos ellos derivados del concepto central en

la psicología de Adler: el estilo de vida (Nawas, 1971a).

En cambio para los teóricos de la conducta como proceso, la calidad unidimensional de la mayoría de conceptualizaciones y mediciones de rasgos y estilos no reflejan adecuadamente la complejidad y variabilidad de la naturaleza multidimensional de los procesos de afrontamiento utilizados para enfrentarse a las situaciones de la vida real (Mechanic, 1962, Murphy, 1974, Vigotsky y col., 1961, citados por Lazarus y Folkman, 1986). Y agregan que el afrontamiento es aquel subconjunto de actividades adaptativas que implican esfuerzo, y no todo aquello que hacemos en relación al entorno. Así, los estilos cognitivos pueden considerarse procesos adaptativos, pero no de afrontamiento. De esta forma definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como que están excediendo o desbordando los recursos del individuo.

## 1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

De las consideraciones señaladas se desprende que la finalidad del presente trabajo de investigación es examinar la validez de los conceptos y teorías elaboradas por los investigadores en el enfoque de los teóricos del Yo en contraste a los elaborados por los investigadores en el enfoque de la

conducta como proceso, tanto respecto al estrés y al afrontamiento del estrés en general, como en cuanto al estrés y su afrontamiento ante la situación de examen en una población de postulantes a estudios de educación superior. Para ello se plantean las siguientes interrogantes:

¿El grado de estrés experimentado por los sujetos frente al examen estará en función del nivel en que presentan el rasgo "ansiedad frente a los exámenes" o, por el contrario, de la "evaluación cognitiva" que se haga del examen como más o menos estresante?

¿La elección de los modos de afrontamiento del estrés que emplean los sujetos frente a los exámenes dependerá de su "estilo de afrontamiento" (cognitivo, de orientación interpersonal), o, por el contrario, de la "etapa del proceso de estrés" en que se encuentran (antes o después del examen)?

### 1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Conocer cuál de los dos enfoques teórico-metodológicos examinados: El del Yo o el de la conducta, explica de manera más exhaustiva los hallazgos respecto al estrés frente a los exámenes y los modos en que éste es afrontado.

1.3.2. Describir los niveles de ansiedad y los modos de

afrontamiento del estrés que presentan las personas frente al examen de admisión a la educación superior.

- 1.3.3. Aportar datos para la elaboración de programas de entrenamiento en modos de afrontamiento del estrés, aplicables a los alumnos de los últimos años de secundaria a través de los servicios de Orientación y Bienestar del Educando.

#### 1.4. DEFINICIÓN DE VARIABLES

- 1.4.1. *Para el estudio del estrés experimentado frente al examen*

1.4.1.1 *Estrés frente al examen:* Estado emocional transitorio, consistente en percibir el momento del examen como algo amenazador y experimentar un incremento del estado de ansiedad durante su ejecución, (Variable Dependiente). Es medida por el grado de acuerdo de los sujetos con los 20 reactivos referidos a ansiedad-estado del “Inventario de Autoevaluación de la ansiedad Rasgo-Estado” (IDARE) administrada la noche del día anterior al examen. Estos son reactivos tipo Likert, politómicos, de

calificación 1-4/4-1, evaluadores de la ansiedad experimentada por los sujetos en ese mismo momento (Spielberger, C. y Col, 1975).

*1.4.1.2 Rasgo de ansiedad frente a los exámenes:* Propensión a tener reacciones de ansiedad-estado y cogniciones de preocupación egocéntricas. Las reacciones de ansiedad-estado se caracterizan por sentimientos conscientemente percibidos de aprehensión (temor) y nerviosismo y por la activación del sistema nervioso autónomo. Las cogniciones de preocupación se refieren a pensamientos autoevaluativos no pertinentes a la tarea, de tipo autocrítico y autodestructivo, (Variable Independiente). Medida por el grado de acuerdo de los sujetos con los ocho reactivos tipo Likert, politómicos de calificación 1-4/4-1, evaluadores de la ansiedad ante el examen del "Inventario de autoevaluación sobre exámenes" (IDASE) (Bavermeister, Collazo y Sielberger, 1983).

*1.4.1.3 Evaluar el examen como estresante:* Proceso que determina las repercusiones y consecuencias que el examen provocará en el individuo, por ejemplo: ¿Me perjudica o

beneficia, ahora o en el futuro, y de qué forma?, ¿Puede hacerse algo al respecto?, (Variable Independiente). Estimada por el grado de acuerdo de los sujetos con siete reactivos de formato tetrádico, y de calificación 1- 0, desarrollada ad-hoc para facilitar un autoinforme estandarizado de la evaluación que se realiza de las repercusiones y consecuencias que espera del examen. (Quintana, ver apéndice).

#### *1.4.2. Para el estudio de los modos de afrontamiento al estrés*

##### *1.4.2.1 Modos de afrontamiento al estrés:*

Aquellas estrategias destinadas a modificar una situación evaluada como de daño, pérdida, amenaza o desafío, o en aquellas situaciones estresantes que no pueden modificarse, aquellas secuencias de decisiones (estrategias) que permiten al sujeto tolerar, minimizar, aceptar o incluso ignorar aquello que no puede modificar, (Variable Dependiente). Medida por el grado de acuerdo de los sujetos con 52 reactivos tipo Lickert, polítomos, de calificación 1-4, evaluadores de las acciones observables o encubiertas con las cuales se



afronta la situación de estrés experimentada en ese mismo momento. (Carver y Col., citado por Salazar, 1993).

#### *1.4.2.2 Locus de control interno-externo:*

Dimensión de la personalidad caracterizada porque las personas “interiores” creen que su comportamiento es lo que controla sus refuerzos, mientras que las personas “exteriores” creen que es algo más lo que determina si su comportamiento ha de ser reforzado o no (por ejemplo: el destino, la suerte, la casualidad), (Variable Independiente). Estimada por el grado de acuerdo de los sujetos con los 15 reactivos de elección forzada y calificación dicotómica 1-0, evaluadores del Locus (lugar) de Control de la Escala I - E (Rotter, 1966).

#### *1.4.2.3 Dependencia-independencia de campo:*

Una forma analítica de percepción en contraste con una forma global, que supone una forma particular de comprender los estímulos generados por el entorno, y que en el caso de la independencia de campo, refleja la capacidad de sobreponerse a la influencia de un contexto solido; es decir, estructurado,

(Variable Independiente). Estimada por el éxito o fracaso en descubrir y delinear con un lápiz una figura simple al interior de una figura compleja en los 18 reactivos de calificación dicotómica 1-0, evaluadores de la independencia - dependencia de campo, de la "prueba de figuras anidadas (Witkin y Col., citado por Meza, 1987).

*1.4.2.4 Proceso del estrés frente al examen: etapa previa - etapa posterior:* Se refiere a las múltiples demandas existentes en un examen en tanto situación estresante y a los cambios que éstas van sufriendo a medida que transcurre el tiempo, (Variable Independiente). Estimada observando a los sujetos en la etapa previa y en la etapa posterior al examen estresante. *Etapa previa* o de preparación: dos días antes del examen. *Etapa posterior* o de adecuación a los resultados: cinco días después del examen y antes de recibir los resultados.

## 1.5. HIPÓTESIS

1.5.1  $H_o$  No existe una relación significativa entre

el estrés experimentado frente al examen (ansiedad-estado), y la ansiedad de rasgo frente a los exámenes (ansiedad-rasgo).

$H_1$  Existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen (ansiedad-estado), y la ansiedad de rasgo frente a los exámenes (ansiedad-rasgo).

1.5.2  $H_0$  No existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen y la evaluación del examen como estresante.

$H_1$  Existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen y la evaluación del examen como estresante.

1.5.3  $H_0$  No existe diferencia significativa en los modos en que afronta el estrés el grupo de sujetos con estilo cognitivo "dependiente de campo" en comparación al grupo con estilo cognitivo "independiente de campo".

$H_1$  Existe diferencia significativa en los modos en que afronta el estrés el grupo de sujetos con estilo cognitivo "dependiente de

campo” en comparación al grupo con estilo cognitivo “independiente de campo”.

1.5.4  $H_o$  No existe diferencia significativa en los modos en que afronta el estrés el grupo de sujetos con estilo de orientación personal “locus de control interno” en comparación al grupo con estilo de orientación personal “locus de control externo”.

$H_1$  Existe diferencia significativa en los modos en que afronta el estrés el grupo de sujetos con estilo de orientación personal “locus de control interno” en comparación al grupo con estilo de orientación personal “locus de control externo”.

1.5.5  $H_o$  No existe diferencia significativa en los modos en que los sujetos afrontan el estrés en la etapa previa al examen en comparación a los modos en que lo hacen después del examen y antes de recibir la calificación correspondiente.

$H_1$  Existe diferencia significativa en los modos en que los sujetos afrontan el estrés en la etapa previa al examen en comparación a los

modos en que lo hacen después del examen y antes de recibir la calificación correspondiente.

## 1.6. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

En los últimos años es preocupante la cada vez más frecuente presencia de conceptos referidos a los rasgos y estilos en las investigaciones de los psicólogos peruanos (Meza, 1987a, 1987b; Lazarte, 1982), soslayando el hecho que con estos estudios no hacen otra cosa que dividir una población heterogénea en subgrupos homogéneos que sólo permiten la relación entre un predictor y un criterio (Zedeck, 1971). Estos intentos, al simplificar de una forma grosera patrones complejos, reduciéndolos a esquemas unidimensionales como el de represión-sensibilización, tendrían poco valor explicativo y predictivo de lo que hace realmente el sujeto en cada contexto.

Frente a esto, resulta conveniente estudiar la propuesta de Folkman y Lazarus (1986), quienes intentan estudiar el afrontamiento recurriendo a la evaluación directa de las conductas de afrontamiento y a la forma en que cambian a medida que lo hacen las demandas de la situación y las evaluaciones que el individuo hace de ellas.

Mientras esta es la situación en la esfera teórico-metodológica, en la esfera factual encontramos que si bien son

escasas en el país las investigaciones en cuanto a la influencia de la ansiedad de los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos citar al respecto los hallazgos de García (1983), quien estudia la relación entre la ansiedad debilitadora evaluada con una de las escalas del PMT-K (Prestatick Motivatie Test voor Kinderen) y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de secundaria, encontrando correlación inversa entre las puntuaciones de ansiedad debilitadora y el rendimiento académico, coincidiendo con los resultados de los estudios (Luria, 1932, Krohne y Laux, 1982, Wine, 1971, Bavermeister, 1981, y Spielberger 1979, citados por Bavermeister, 1989), acerca de la interferencia que produce la ansiedad durante las pruebas y exámenes.

Más aún, en la literatura psicológica al respecto, no sólo se reportan investigaciones que relacionan la situación de examen, el estrés correspondiente y la merma en el rendimiento académico, sino también el modo de afrontamiento que los estudiantes usan en esos casos. Así tenemos el reporte de Folkman y Lazarus (1986), quienes dos días antes de un examen parcial preguntaron a los estudiantes acerca del grado de dificultad que esperaban, el grado de importancia que el examen tenía para cada uno de ellos, hasta qué punto pensaban que controlarían la situación, cuál sería su puntuación media esperada (PME) y qué tipo de emociones relacionadas con la amenaza experimentaban (ansiedad, preocupación o miedo).

Las dos primeras variables demostraron ser predictoras de las emociones de amenaza. La puntuación media esperada correlacionó con la calificación que obtuvieron. Mientras que en cuanto al modo de afrontamiento encontraron que el uso de estrategias dirigidas al problema fue más frecuente durante el período de preparación para el examen. Después, mientras los estudiantes esperaban que salieran las notas y cuando ya no se podía hacer nada para modificar el resultado del examen, fue más frecuente el afrontamiento dirigido a la emoción.

Estos resultados ponen en consideración la relación que existe entre los modos de afrontamientos elegidos en una situación estresante determinada y la evaluación cognitiva respecto a las limitaciones, recursos y riesgos que el sujeto supone ella implica.

Similares resultados respecto a la influencia de la evaluación cognitiva en la elección de los modos de afrontamiento se informan en otras investigaciones de Folkman y Lazarus (1980) y de Krantz (1983).

En otro orden de cosas, los modos de afrontamiento han sido relacionados, en cuanto a sus determinantes, al proceso que Witkin, Goodenough y Oltman (1979) han dado en llamar independencia-dependencia de campo o estilos cognitivos. Por ejemplo, los investigadores Gaines, Smith y Skolnick (1977, citados en Lazarus y Folkman, 1986) encontraron que los

sujetos independientes de campo; es decir, con tendencia “descentrarse” en las actividades intelectuales, eran más capaces de analizar y estructurar el agente estresante así como de afrontarlo activamente que los sujetos dependientes de campo. Sin embargo, son escasos los hallazgos en este sentido, por lo que resultaría de importancia verificar su vigencia en cuanto a los modos de afrontamiento frente al estrés del examen de admisión.

Otro es el problema en cuanto a la relación existente entre locus de control y los modos de afrontamiento del estrés. Se encontraron de un lado hallazgos que parecen sugerir una relación funcional y otros que parecen respaldar la independencia de los procesos. Por ejemplo, mientras que Folkman, Aldwin y Lazarus (1981, citados en Lazarus y Folkman, 1986)), en un estudio realizado en sujetos de 45 a 65 años de edad, encontraron que las creencias generales acerca del locus de control no guardaron relación con los modos de afrontamiento. En la investigación que realizó Lefcourt (1976) se concluyó que una creencia general sobre locus de control interno (Escala de Rotter), produce mayor actividad y persistencia en el afrontamiento que la creencia en el locus de control externo. Hallazgos semejantes han sido obtenidos por otros autores (Bandura, 1977, 1982, Strickland, 1978 y Anderson, 1977, citados en Lazarus y Folkman, 1986). La conclusión sintética de estos hallazgos establecería una



correspondencia entre los modos de afrontamiento y el locus de control; así, al locus de control interno le correspondería un modo de afrontamiento dirigido al problema y al locus de control externo le correspondería un modo de afrontamiento dirigido a la emoción.

La importancia del estudio estriba no solamente en la validación de conceptos teóricos en una población estudiantil peruana, sino en la obtención de datos que puedan servir de base para el desarrollo de investigaciones posteriores que permitan el diseño de programas de prevención y tratamiento del estrés. Con este objetivo se busca determinar cuáles son las variables que permiten explicar por qué los estudiantes de educación superior presentan o dejan de presentar estrés frente a los exámenes, así como explicar por qué deciden elegir unos u otros modos de afrontar este estrés.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ESTILO DE VIDA

Los *rasgos o estilos* son estructuras del yo que actúan como predisposiciones estables para afrontar de una forma u otra los acontecimientos de la vida.

Los antecedentes teóricos de los estilos cognitivos, afectivos u otros, se encuentran en el concepto de *estilo de vida* que tuvo su origen en la obra de Adler, quien lo define como “el modo de comportamiento del individuo, unificante y cohesionante, relativamente único y tendiente a una meta -es cognitivo, afectivo, motor e interpersonal”, (Nawas, 1971a). De esta definición puede establecerse que el *estilo de vida* esta constituido por un conjunto de estilos ligados a los planos o niveles que se le reconocen a la conducta, hablándose entonces de estilos cognitivos, afectivos, de orientación interpersonal, etc. (Nawas 1971, b y c)

### 2.2. ESTILOS COGNITIVOS

Puede definirse al *estilo cognitivo* como un mediador

hipotetizado que hace referencia a las formas consistentes en que los individuos organizan sus ambientes" (Blackman y Goldstein, 1985).

Hay que tener en cuenta que al igual que otros conceptos psicológicos como inteligencia y personalidad son sólo constructos; es decir, un recurso útil para explicar las regularidades y la consistencia en el procesamiento de la información, que se traducen en la regularidad y la consistencia de la conducta.

La dependencia y la independencia de campo forman parte del concepto mas general de diferenciación psicológica, el cual implica cierta especialización de las funciones psicológicas. De las investigaciones en torno a la percepción de lo recto, se infirió que la gente tiene modos preferidos de integrar las diversas fuentes de percepción disponible. Para algunas personas son prioritarios en la integración de las percepciones los factores de campo y para otras los factores sensoriales locales. Podría decirse entonces que son factores bien distales o bien proximales los que se constituyen en el soporte del funcionamiento perceptivo (Witkin 1970, Witkin y Goodenough 1981 - 82, citados en Blackman y Goldstein, 1985).

De esta constatación se derivó la propuesta de la dependencia y la independencia de campo como estilos cognitivos. Se denominó *dependencia de campo* a la tendencia por la cual el sujeto se apoya en referentes externos o ambientales para su actuación, y se denominó *independencia de campo* a la tendencia por la cual un sujeto se atiene al yo como referente primario en actividades psicológicas. Ambos modos de actuación alcanzaron su

reconocimiento como estilos cognitivos cuando se verificó su consistencia en los diversos modos de funcionamiento psicológico, ya no sólo en tareas perceptuales sino también en tareas intelectuales y cognitivas, y en situaciones sociales.

El *locus de control* de Rotter (1966, 1982), representa un continuo que se puede considerar como una expectativa generalizada que relaciona al comportamiento con el refuerzo en una amplia variedad de situaciones. La clave está en la magnitud de la creencia o escepticismo de que el propio comportamiento determina la obtención de refuerzos. Cuatro tipos de controles externos que se entrecruzan un poco mutuamente: a) la suerte o casualidad (el mundo es imprevisible); b) el destino (no se puede interferir ni cambiar el curso de los acontecimientos predestinados); c) el control de los refuerzos está en manos de otras personas, o fuerzas, mucho más fuertes que uno; y d) el mundo es simplemente demasiado complejo para hacer predicciones en torno a él, el individuo se confunde por la complejidad y es incapaz de progresar de acuerdo a sus propios planes. Un *locus de control interno* implica que la persona percibe una relación causal entre su comportamiento y los resultados que este conlleva. Por el contrario, un *locus de control externo* está asociado con la percepción de que los eventos que le suceden no dependen únicamente de su comportamiento sino, además, de factores no controlables como la suerte, el destino, la complejidad de la situación u otras personas más poderosas.

### 2.3. ANSIEDAD

En la psicología contemporánea se usa comúnmente el término ansiedad para denotar una condición emocional transitoria (estado) caracterizada por sentimientos de tensión y aprehensión y una alta actividad del sistema nervioso autónomo.

En particular Spielberger define a la ansiedad como "una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo ello cambios fisiológicos y conductuales" (Spielberger, 1980, p. 46).

En las últimas décadas la investigación ha tenido hallazgos empíricos contradictorios debido a que algunos investigadores la estudiaron como estado (p.e. Krause, 1961; Basowitz, 1955; Martín, 1961) y otros como rasgo (p.e. la escuela de Iowa que asimiló el concepto al de neuroticismo de Eysenck). En un intento de síntesis Spielberger propone su teoría de la ansiedad-estado, ansiedad-rasgo (Alvaro, 1990).

Como resultado de las investigaciones Spielberger considera que una teoría adecuada de la ansiedad debe distinguir conceptual y operacionalmente entre la ansiedad como un estado transitorio y la ansiedad como un rasgo relativamente estable de la personalidad; y que esta teoría también debe diferenciar entre los estados de ansiedad, las condiciones estímulares que la evocan, y las defensas que sirven para aumentarlos o disminuirlos.

## 2.4. ANSIEDAD - ESTADO

Para esta teoría el estado de ansiedad (A-estado) puede ser conceptualizado como un estado emocional transitorio o condición del organismo humano que varía en intensidad y fluctúa en el tiempo y se caracteriza por la percepción subjetiva consciente de sentimientos de tensión y aprehensión, y la activación del sistema nervioso autónomo. El nivel de A-estado es alto en circunstancias que son percibidas por el individuo como amenazantes independientemente del peligro objetivo. La intensidad de A-estado es relativamente baja en situaciones no estresantes o en circunstancias en que existiendo el peligro éste no es percibido por el sujeto como amenazante.

## 2.5. ANSIEDAD - RASGO

El rasgo de ansiedad (A-rasgo), se refiere a diferencias individuales relativamente estables en relación a la ansiedad, esto es a diferencias en la disposición a percibir un amplio rango de situaciones como peligrosas o amenazantes, y en la tendencia a responder a las amenazas con reacciones A-estado. El rasgo también puede ser visto como reflejando diferencias individuales en la frecuencia y la intensidad con que el A-estado ha sido manifestado en el pasado, y la probabilidad que tales estados puedan ser experimentados en el futuro. Las personas que tienen un alto A-rasgo tienden a percibir un gran número de situaciones como peligrosas o amenazantes en contraposición a las personas que

tienen un A-rasgo bajo. Ellos también responden a las situaciones amenazantes con incrementos de A-estado de gran intensidad (Spielberger, Lushene y Mc.Adoc, 1978)

## 2.6. ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

Los exámenes son percibidos por muchos estudiantes en función de apreciaciones subjetivas e interpretaciones individuales como situaciones amenazantes y en consecuencia productoras de ansiedad cuya intensidad es proporcional a la magnitud de la amenaza percibida por cada sujeto.

Así se sostiene que hay personas más propensas a la ansiedad (temor) en las situaciones de examen, y en consecuencia Spielberger conceptualiza a la ansiedad ante el examen como un rasgo de personalidad específico frente esa situación (Spielberger 1978, citado en Bauermeister, 1989). También se afirma que en muchas personas la percepción de la situación de examen como potencialmente amenazante y causante de ansiedad se relaciona con el hecho de que el "fallar" en ellas puede interferir con el alcanzar metas importantes, por ejemplo, aprobar la asignatura; o porque frente a una ejecución pobre tienden a bajar su sentido de auto-valía (Spielberger, 1980).

Esta teoría también considera que el nivel del estado de ansiedad es más alto durante los exámenes percibidos como difíciles que durante los fáciles y que cualquier examen estricto somete a los alumnos a dos desventajas: la dificultad intrínseca de las preguntas y

el posible nivel distorsionador de la ansiedad. Mientras que un incremento moderado, en el nivel del estado de ansiedad, puede ser útil si motiva al estudiante a incrementar sus esfuerzos y a enfocar su atención en el contenido del examen, un mayor incremento de la ansiedad puede producir resultados insatisfactorios (Spielberger, 1980). Ahora bien, es un hecho que la ansiedad, el temor y/o la ansiedad/temor pre- y- durante las situaciones de examen, es una experiencia ampliamente difundida, lo cual se traduce muchas veces en consecuencias negativas tales como pobres calificaciones, deserción, y una inhabilidad general para lograr metas que de otra manera serían realísticamente alcanzables (Navas, 1988)-

En la actualidad se aceptan dos componentes en la ansiedad producida por los exámenes: la preocupación y la emotividad. La **preocupación**, se describe como “los pensamientos acerca de las consecuencias del fracaso”. La **emotividad**, se refiere a las sensaciones desagradables y a las reacciones fisiológicas provocadas por la tensión del examen.

Tanto la “preocupación” como la “emotividad” parecen contribuir a la reducción del rendimiento de los estudiantes muy ansiosos en las pruebas de inteligencia y en las tareas relacionadas con el aprendizaje: los pensamientos de preocupación distraen la atención del individuo y las reacciones emocionales intensas conducen a errores y causan una represión que obstruye la memoria. Respecto a esto último, Navas reporta que se ha encontrado



consistentemente que los niveles altos de ansiedad impiden y desorganizan la ejecución.

Por ejemplo, se pierde la concentración y se desatienden aspectos importantes de la tarea o examen (Navas, 1989).

## 2.7. ESTRÉS PSICOLÓGICO

El termino estrés se utiliza en forma confusa y con significados múltiples (Orlandini, 1996). En la literatura son cinco los sentidos más utilizados del término. Suele llamarse estrés al agente, estímulo, factor provocador o estresor. También a la respuesta biológica al estímulo, (Rubio, Hernández, Cozar y Ulla, 1996). Asimismo, para otros expresa la respuesta psicológica al factor provocador. Incluso hay quienes denominan así a las enfermedades corporales o trastornos psicológicos provocados por el estímulo estresor. Finalmente se encuentran quienes consideran que se trata de una forma particular de interacción del sujeto y el entorno (Lazarus y Folkman, 1986, Grau, Martín y Portero, 1993).

Se denominan estresores a aquellos estímulos que de una forma u otra resultan nocivos para las personas, o lo que es lo mismo a la ocurrencia de una situación traumática, por ejemplo: una decepción amorosa; ser victima de padres abusivos, inconsistentes, rechazantes o distantes; la enfermedad o muerte de un familiar significativo; un temblor de tierra; una guerra; sufrir torturas; déficit o exceso de luz, ruido, humedad o temperatura; la ininteligibilidad de la información, su complejidad o incoherencia; etc. Es cierto que las

condiciones ambientales y psicosociales extremas representan estrés para casi todo el mundo, pero tales condiciones extremas no son habituales. Y cuando se observa las respuestas de las personas a los estresantes vitales más ordinarios se constata que ésta es muy diversificada, y que aquello que es estresante para unos en un momento dado no lo es para los otros.

El doctor Selye (1936, citado en Campbell y Singer, 1987), definió el estrés como una respuesta biológica inespecífica, estereotipada y en correspondencia al estímulo estresor, que incluye cambios en los sistemas nervioso, endocrino e inmunológico, de significado defensivo, a la cual denomino Síndrome General de Adaptación. La cual suele expresarse en taquicardia, sudoración, secreción de noradrenalina y cortisol, así como también en la disminución de los anticuerpos y de la actividad de los leucocitos. Sin embargo, habría que tener presente que muchas respuestas pueden tomarse como indicativos de estrés, no siéndolo en realidad, por ejemplo las reacciones orgánicas producidas por la euforia, la excitación sexual, la actividad física, etc.

Otros profesionales denominan estrés a la respuesta psicológica que se manifiesta por pensamientos, emociones y acciones ante una situación de amenaza, y que se expresa a través de comportamientos como estados de perplejidad, de ansiedad, de humor o de agresión, (Fontana, 1992). Se encuentran también quienes diagnostican como estrés los trastornos psicológicos o enfermedades corporales provocadas por los estresores

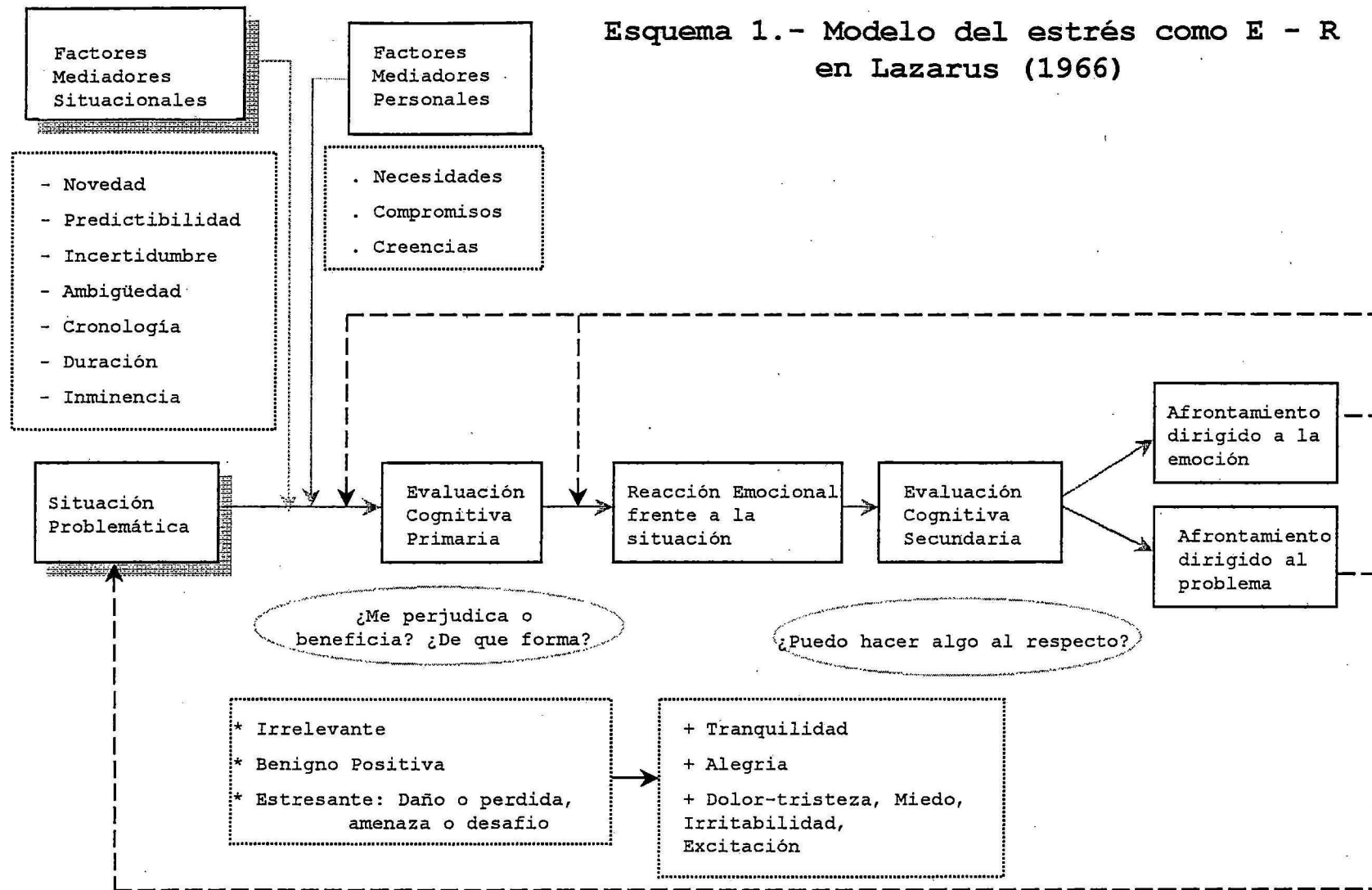
psicosociales. De allí que resulten familiares los diagnósticos como úlcera por estrés, hipertensión arterial por estrés, cefalea tensional, fatiga patológica, o hipoglucemia por estrés.

Por último, de acuerdo con Lazarus (1966), y en cierto sentido también con Labrador (1992) y Martín y Grau (1993), podemos definir el *estrés* como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazando o desbordando sus recursos y poniendo en peligro su bienestar (ver esquemas N° 1, 2 y 3).

## 2.8. EVALUACIÓN COGNITIVA

Se refiere a la emisión de un juicio específico acerca de la naturaleza de un determinado contexto; es decir, cuando en la interacción del individuo y el entorno, en una transacción determinada, la persona valora las condiciones singulares del ambiente con características psicológicas particulares, dando lugar a variables de orden superior, del tipo “desafío”, “amenaza” o “daño”. “El *desafío* implica determinadas reacciones emocionales, como el optimismo y/o la esperanza, la alegría o el anhelo y ciertas correlaciones cognitivas y conductuales, como expansividad y esfuerzos realistas y coordinados. Por otro lado, la *amenaza* implica ansiedad y malestar, limitaciones cognitivas y de conducta y esfuerzos más bien conservadores que expansivos”, (Lazarus y Folkman, 1986, pág.343. El subrayado es nuestro). El proceso de

Esquema 1.- Modelo del estrés como E - R  
en Lazarus (1966)



evaluación tiene dos etapas :

La *evaluación primaria*, que es la apreciación inicial del entorno, de si este puede ser beneficioso o perjudicial en el presente o en el futuro y en que forma. Puede ser de tres tipos, a saber: a) irrelevante, cuando el individuo no pierde, ni gana nada en el encuentro con el entorno, la situación no implica necesidad ni compromiso; b) benigno-positiva, cuando el encuentro con el entorno implica lograr bienestar o ayuda a conseguirlo; c) estresantes, cuando significa daño/pérdida (lesión, enfermedad, merma en la autoestima o pérdida de un ser querido), amenaza (la anticipación del daño o la pérdida) o desafío (la anticipación de dominio o ganancia a costa de esfuerzo).

La *evaluación secundaria*, está dirigida a valorar lo que puede hacerse. En ella se hace un reconocimiento de aquellos recursos y opciones afrontativas que pueden aplicarse, así como de la expectativa de éxito en su ejecución, e incluye valorar las consecuencias respecto a otras demandas internas y/o externas que podrían ocurrir simultáneamente.

Ambas evaluaciones la primaria y la secundaria, aunque derivan de fuentes distintas dentro del mismo proceso son interdependientes y probablemente cada una influye en la otra.

En este proceso de evaluación cognitiva existe una tercera etapa que es la *re-evaluación* en la cual se incluye una nueva evaluación de una situación que surge de otra previa y que es capaz

de modificarla.

La evaluación cognitiva es un proceso mediador fundamental en la aparición del pensamiento, sensaciones y acciones subsiguientes a un acontecimiento problemático. Muchos individuos perciben lo que necesitan o desean y no lo que el entorno les muestra realmente, por lo que esta evaluación puede estar influida por *factores mediadores personales* como compromisos y creencias. Los *compromisos* son aquello que uno prefiere o considera deseable y se refieren a ideales, alternativas, valores u objetivos que tienen implicaciones motivacionales, de intensidad, de persistencia, de tinte afectivo y de dirección. Los compromisos acercan o alejan al individuo de las situaciones haciendo que las interprete como amenaza o desafío, beneficio o daño. También determinan, en cierta forma, la sensibilidad del sujeto respecto a las características de la situación.

Las *creencias* se refieren a aquello que uno piensa que es verdad, son nociones preexistentes de la realidad que actúan a un nivel tácito determinando la percepción que tiene el sujeto de su relación con el entorno. Su influencia sobre la evaluación sólo se hace evidente cuando hay una conversión a otro sistema de creencias distinto. Las creencias más importantes para la evaluación son: el control personal que el individuo cree tener sobre los acontecimientos y las creencias que tienen que ver con temas como Dios, el destino y la justicia. Las creencias generan (por ejemplo “el mundo es hostil y peligroso”) o regulan emociones (por ejemplo “los

demás me apoyan”), pero no son emocionales por si mismas, se convierten en emocionales sólo cuando una situación incluye un compromiso con un valor, con un ideal, con una persona u objetivo, o cuando se encuentra amenazado el bienestar físico.

Existen ciertas características del entorno que hacen más probable que éste sea evaluado como estresante, los denominados *factores mediadores situacionales*, entre ellos encontramos la novedad de la situación, su impredecibilidad, incertidumbre, ambigüedad, inminencia, duración y cronología.

## 2.9. AFRONTAMIENTO

Son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Es constantemente cambiante y para demandas específicas, es decir, un proceso y no un rasgo. Surge frente a las situaciones que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo y que demandan esfuerzos, con lo que se excluye a las conductas y pensamientos automatizados. Se desarrolla para manejar demandas específicas, o sea, dominar el entorno, o bien minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes.

El proceso de afrontamiento tiene tres características básicas, lo que el individuo hace realmente, un contexto determinado y como

cambia la conducta o medida que se desarrolla la interacción estresante.

Se reconocen dos tipos de afrontamiento :

El *afrontamiento dirigido a la emoción*: que persigue el objetivo de regular la respuesta emocional y que a su vez tiene dos subtipos: a) afrontamiento dirigido a disminuir el grado de trastorno emocional afín de presentarse a sí mismo a la acción de autodesafío o autocastigo (autoreproche, evitación, búsqueda de apoyo socioemocional); b) afrontamiento dirigido a obtener más información o encontrar nuevos recursos que permitan disminuir la respuesta emocional (distanciamiento, acentuación de los aspectos positivos de la situación).

El *afrontamiento dirigido al problema*, busca manipular y alterar el problema y es más probable que surja cuando las condiciones se evalúan como susceptibles de cambio, así también se distinguen dos subtipos: a) el dirigido al entorno, modificando las presiones ambientales, los obstáculos, los recursos, etc. (elaborar varias soluciones o ejecutarlas), b) el dirigido al sujeto, ayudando a manejar o resolver el problema (buscar información, realizar un plan de acción).

Ambos tipos de afrontamiento, el dirigido a la emoción y el dirigido al problema, coexisten y pueden interferirse entre sí dificultando el proceso de afrontamiento o impidiendo cada uno la aparición del otro. Estos modos de afrontamiento están influidos



por los recursos y los coactores, los *recursos de afrontamiento* son:

- a) salud y energía, es más fácil que el sujeto que afronte una situación cuando se encuentra saludable y robusto;
- b) creencias positivas, las creencias generales y específicas sirven de base para la esperanza en las condiciones más adversas;
- c) técnicas para la resolución de problemas, las cuales son recursos que incluyen la habilidad para analizar la situación, examinar posibilidades y alternativas, predecir opciones, etc.;
- d) habilidades sociales, son una serie de capacidades para comunicarse y actuar con los demás;
- e) apoyo social, es tener a alguien de quien recibir apoyo emocional, informativo, etc;
- f) recursos materiales, son el dinero y los bienes y servicios que pueden adquirirse con él.

*Coactores o condicionantes* son factores que restringen la utilización de los recursos, que determinan cuando ciertas conductas o sentimientos son apropiados o no y su influencia depende de:

- a) las normas que están en juego y las consecuencias de violarlas, del grado de aceptación de tales normas;
- b) tolerancia a la ambigüedad;
- c) miedo al fracaso y miedo al éxito;
- d) problema con la figura de autoridad;
- e) necesidades de dependencia;
- f) estilos particulares de hacer las cosas.

## 2.10. OTRAS TEORÍAS ACERCA DEL ESTRÉS COMO ESTIMULO-RESPUESTA

### 2.10.1. LA TEORÍA DE LABRADOR.

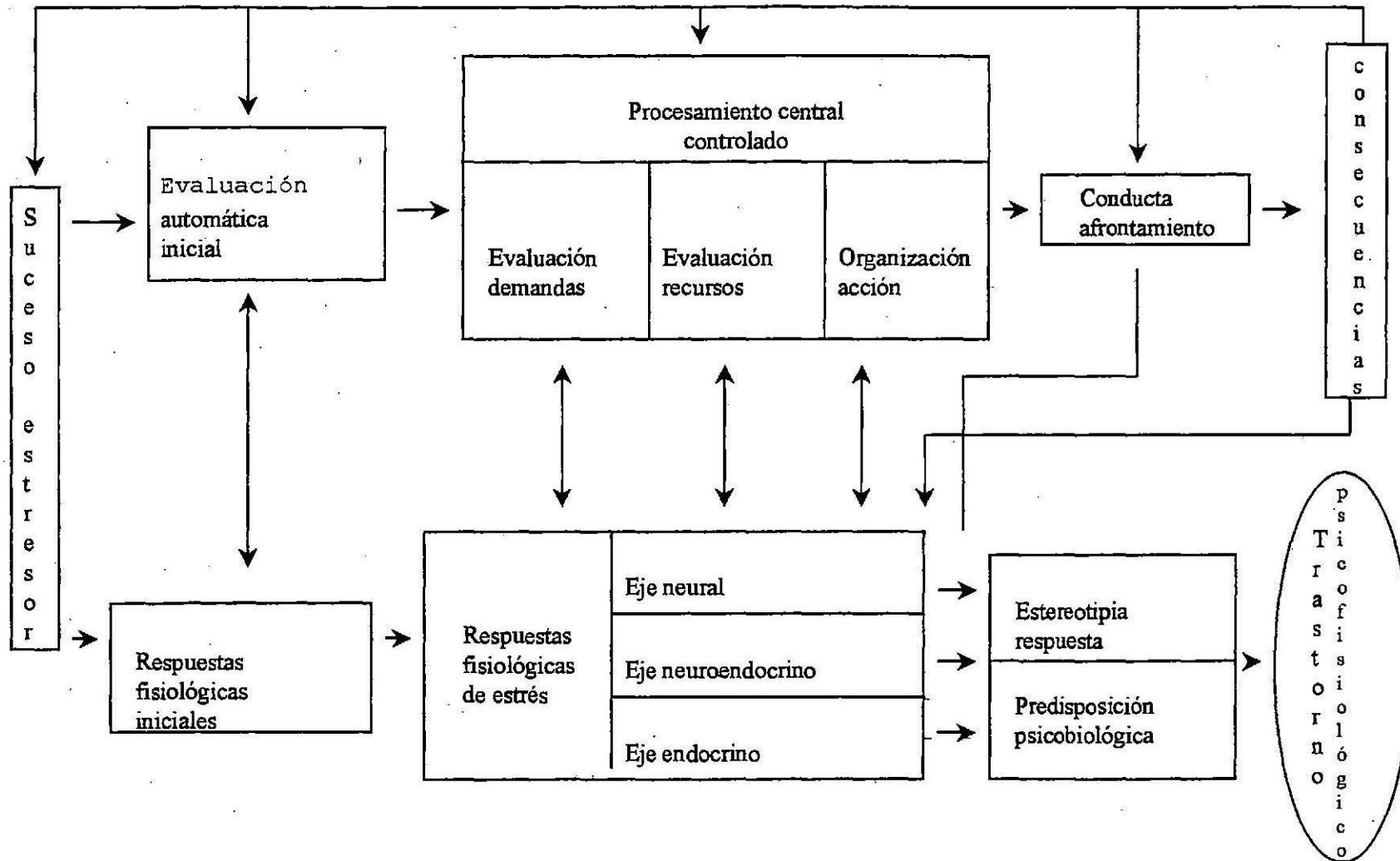
#### Condiciones ambientales que pueden generar estrés

Aunque el que un suceso dado se convierta en estresor está en función, principalmente, de la evaluación que el sujeto hace del mismo, parece útil señalar algunas características objetivas que con frecuencia presentan los eventos estresores , entre ellas:

- a. Cambio o novedad en la situación estimular
- b. Falta de información e impredecibilidad de la situación
- c. Incertidumbre
- d. Ambigüedad de la situación y sobre carga de información  
(no es posible integrar la información)
- e. Falta de habilidades o conductas para afrontar la situación  
que se presenta.
- f. Alteración de las condiciones biológicas del organismo  
(condiciones ambientales, efectos de drogas, ejercicio, etc.)

Es evidente que el “estilo de vida” de una persona, su profesión, familia, relaciones sociales, hobbies, expectativas, etc., determinarán las demandas a que se verá sometido y, en consecuencia, la aparición de situaciones de estrés.

Esquema N° 2. El estrés como E-R en Labrador (1992)



### La respuesta del estrés

Implica un conjunto de aspectos cognitivos, motores y fisiológicos (ver esquema 2), a saber:

#### - Aspectos cognitivos

La forma en que el sujeto percibe su medio o, en otros términos, filtra y procesa la información de éste y evalúa si las situaciones deben ser consideradas como relevantes o irrelevantes, agradables, aterrorizantes, inocuas, etc., determinará en gran medida el modo de responder ante esta situación y la forma en que la persona se verá afectada por el estrés.

**Valoración Inicial Automática de la Situación o Entrada Estimular:** Hace referencia a un patrón de R automática que valora inicialmente la situación en términos de si es amenazante o no para el organismo. Esta evaluación automática es predominantemente, afectiva y puede estar representada por el patrón de respuesta de orientación / defensa (RO/RD). Así, una RD indicará que se percibe la situación como amenazante para el organismo (y prepara a éste a actuar en consecuencia tratando de escapar o reducir dicha situación), y una RO indicará que se percibe la situación como no amenazante para el organismo (y le prepara para recoger más y mejor información).

**Valoración de la Demanda de la Situación:** Implica ya un procesamiento de la información controlado, que actúa con

posterioridad. En esta fase que se corresponde con la “evaluación primaria” de Lázarus y Folkman (1986), el organismo labora las demandas de la situación y produce cambios en consecuencia, no en función de como es en sí la situación, sino de como la valora el. Aspectos como la historia personal, los aprendizajes y experiencias anteriores, pueden determinar esta valoración, y, en consecuencia, la respuesta del organismo.

Valoración de las Habilidades o Conductas para hacer frente a la situación: El organismo valora la situación en relación con sus propias capacidades y recursos, estimando hasta que punto dispone de estrategia de afrontamiento (O copy) para manejarla. Esta valoración correspondería con la “evaluación secundaria” de Lazarus y Folkman (1986).

Organización de la acción o su elección de la respuesta: De acuerdo con las valoraciones anteriores el organismo selecciona las posibles respuestas a las demandas percibidas, decidiendo cuales de ellas debe utilizar. Las respuestas posibles pueden ser específicas para la situación, o generales para una amplia gama de situaciones. Si no se dispone de ninguna respuesta, ni específica ni general para hacer frente a la situación debe asimismo decidir que conducta llevar a cabo, desde arriesgar una nueva respuesta a permanecer pasivo tratando meramente de aguantar o soportar la situación. Los

recursos del organismo se movilizaran de acuerdo con el tipo de respuesta seleccionada.

En pocas palabras una situación de estrés afectará el organismo provocando diferentes respuestas de este, según la forma en que es evaluada y la percepción de la disponibilidad o no debilidades para hacerle frente.

#### - Aspectos Motores

Las respuestas básicas ante situaciones de estrés pueden ser bien enfrentamiento (ataque), huida o evitación y, menos frecuentemente, pasividad (colapso) disponer de habilidades adecuadas para hacer frente a las situaciones de estrés depende de si han podido aprender las conductas pertinentes y de si la emisión de estas ha sido reforzada en ocasiones precedentes. Asimismo, la utilidad de la respuesta de afrontamiento vendrá por sus consecuencias.

A su vez, el tipo de respuesta de afrontamiento determinará la forma de activación del organismo y, en consecuencia, el tipo de recursos y las estructuras fisiológicas movilizadas, así como los posibles trastornos psicofisiológicos que puedan generarse. Los estudios sobre patrón tipo A de conducta y su valor como predictor del desarrollo de trastornos cardiovasculares son un ejemplo de como una determinada forma de comportamiento puede facilitar el desarrollo de un trastorno específico.

### **- Aspectos Fisiológicos**

Las situaciones de estrés producirán un aumento general de la alteración del organismo. Aunque inicialmente se consideró que esta activación fisiológica era genérica e indiferenciada para cualquier estresor (Selye, 1956), actualmente parece más adecuado considerar diferentes mecanismos neurales y endocrinos en la respuesta de estrés que pueden ser activados selectivamente, se distinguen tres ejes de actuación de la respuesta de estrés a nivel fisiológico.

**Eje neural:** Se activa de forma inmediata ante una situación de estrés, ya que su vía de actuación es exclusivamente neurológica. Implica la activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) ramas simpática (en casos excepcionales puede ir acompañada de activación parasimpática), y la activación del Sistema Nervioso Periférico (SNP).

La actuación de este eje no suele provocar trastornos psicofisiológicos, pues el Sistema Nervioso Simpático no puede estar mandando señales de forma continua mucho tiempo. Los problemas pueden deberse, bien a un mantenimiento excesivo de la tensión muscular por activación del SN Periférico, bien en ocasiones excepcionales, a una activación inicial muy intensa SN Simpático que pueda provocar algún trastorno en un órgano diana afectado por esta.

**Eje Neuroendocrino:** Es más lento en su activación y necesita unas condiciones de estrés más mantenidas. Su disparo activa la médula de las cápsulas suprarrenales, provocando la secreción de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina), lo que ayuda a aumentar y mantener la actividad adrenérgica somática, produciendo efectos similares a los generadores por la activación simpática.

Este eje se considera como el de enfrentamiento-huida, pues prepara al organismo para una intensa actividad muscular que le permita responder a una amenaza externa, activándose de manera selectiva si la persona percibe que puede hacer algo para controlar la situación (sea enfrentarse, sea escapar). Su activación mantenida puede facilitar, entre otros, la aparición de problemas cardiovasculares. De ahí la conexión entre patrón tipo A y trastornos cardiocoronarios.

**Eje endocrino:** Puede, a su vez, dividirse en 4 subejos. El primero y más importante es el eje adrenal-hipofisiario, que provoca la liberación de glucocorticoides (cortisol y corticosterona), así como la de mineralocorticoides (aldosterona y desoxicorticosterona), que facilitan la retención de sal por los riñones con la consecuente retención de líquido y un incremento de los depósitos de glucógeno en el hígado. Por último, se facilita también la secreción de andrógenos (testosterona), e incluso puede aparecer un efecto de



limitación en la secreción de catecolaminas por las corteza suprarrenales.

El disparo de este tercer eje, más lento que los anteriores y de efectos más duraderos, necesita una situación de estrés más mantenida. Parece que este tercer eje se dispara selectivamente cuando la persona no dispone de estrategias de afrontamiento (*coping*) en la situaciones de estrés, es decir, solamente le queda resistir o soportar el estrés. Sus efectos más importantes tienen que ver con depresión, indefensión, pasividad, no percepción de control, inmunosupresión y sintomatología gastrointestinal.

En resumen, las respuestas fisiológicas que se pondrán en marcha y los órganos implicados dependen del tipo de estímulo estresor y de la valoración que de él hace la persona. El mantenimiento de una respuesta de estrés, una vez activada, dependerá de que se siga percibiendo la situación como estresante y se busque una solución. Cuando la situación de estrés ha finalizado o, mejor, cuando el sujeto percibe que lo ha hecho, se pondrá fin a esta respuesta.

### Consecuencias

Cuando la conducta de afrontamiento llevada a cabo por el sujeto consigue eliminar o solucionar la situación ambiental elicitora del proceso, se producirá una disminución de la activación fisiológica. Pero, cuando el

proceso se ve interrumpido en cualquiera de sus fases, se produce un mantenimiento constante de la activación, lo que puede llevar a la aparición de trastornos de diversa índole.

El desarrollo de un trastorno psicofisiológico como consecuencia del estrés dependen en gran medida de la respuestas fisiológicas activadas y los órganos implicados. Si la respuesta de estrés provoca una activación fisiológica de forma muy frecuente, duradera o intensa, puede provocar que los órganos diana afectados se desgasten excesivamente sin que les dé tiempo a recuperarse de este desgaste. Como consecuencia, puede producirse el agotamiento de los recursos y la aparición de algún trastorno psicofisiológico, que puede ser único, si sólo se ha deteriorado un órgano diana, o múltiple, si han sido varios, pudiendo afectar asimismo a una o varias conductas. En los casos en los que el órgano diana es el cerebro el trastorno, evidentemente, será mucho más generalizado (por ejemplo, los problemas depresivos que implican la alteración de un importante número de conductas).

El desarrollo de un trastorno será tanto más fácil cuando mayor sea la frecuencia y duración de las respuestas de activación provocada por la situación que el sujeto considera estresante. Por eso, si la persona dispone de estrategias para afrontar las situaciones de estrés, aunque éstas sean muy frecuentes e intensas, rápidamente se recuperará del efecto del estrés con el uso de esas estrategias

impidiendo el mantenimiento de una activación excesiva y disminuyendo la probabilidad de desarrollo de trastornos psicofisiológicos.

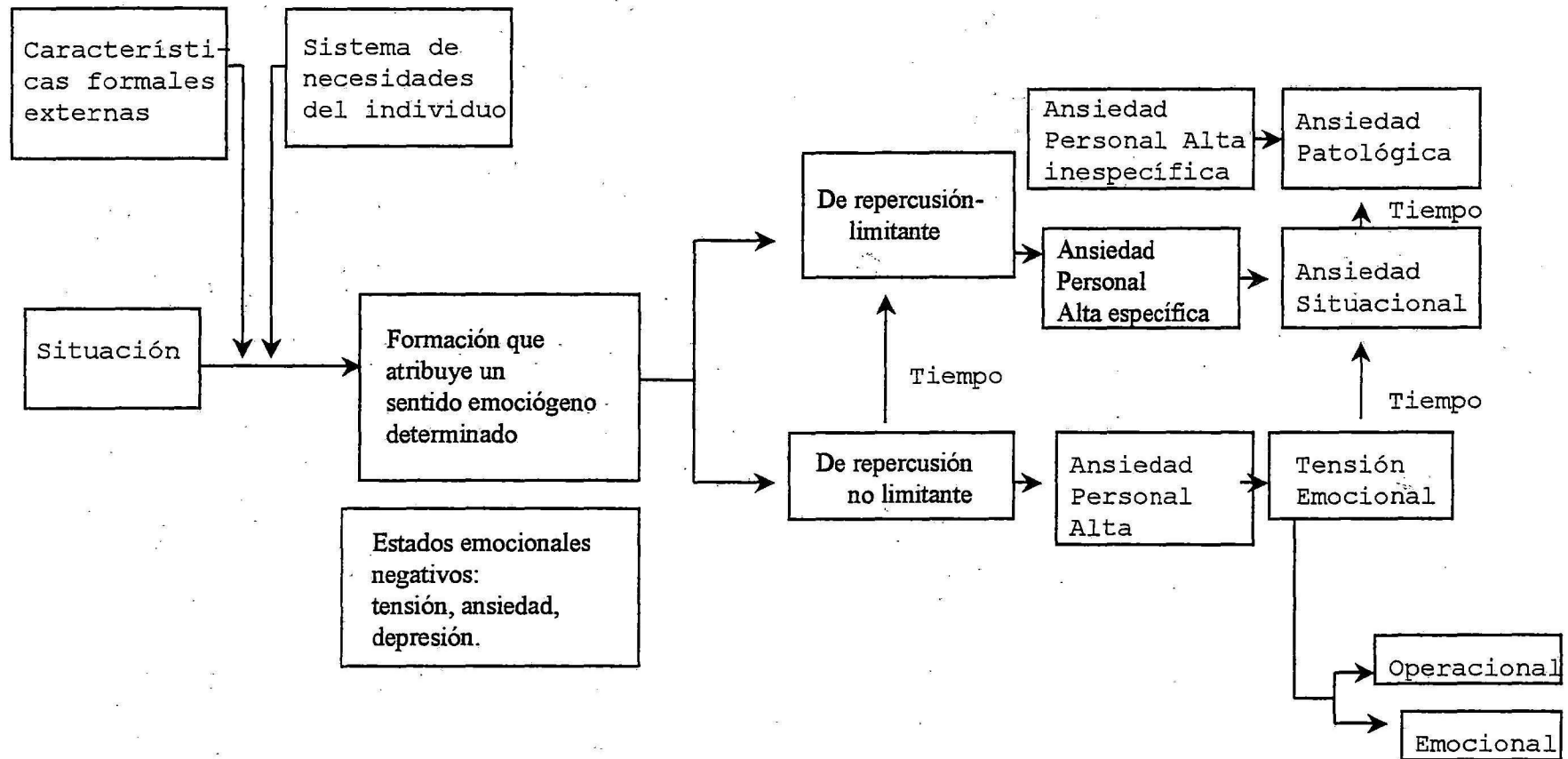
Dos factores más son importantes para el desarrollo de trastornos psicofisiológicos: el patrón de estereotipia de la respuesta (es decir, que la respuesta de activación sea más o menos similar ante las distintas situaciones de estrés), y el grado de predisposición psicobiológica de la persona para desarrollar un trastorno específico (véase Labrador, 1992).

#### 2.10.2. LA TEORÍA DE MARTÍN Y GRAU

En este enfoque (ver esquema 3), se postula a la Personalidad como el nivel superior y más complejo de la regulación psicológica. La personalidad como momento de la actividad, similar a ella por su estructura. El sujeto actuante, es considerado una personalidad concreta, consciente e histórica.

Conviene investigar en la personalidad, en sus modos de autorregulación, autocompensación y autocontrol, en su estructuración y en sus contradicciones, los verdaderos mecanismos patogénicos de los estados emocionales negativos. Dos tipos de contradicciones específicas se diferencian en su naturaleza, estructura, contenido, grado de concientización, existencia temporal, nivel de internalización, trascendencia y repercusión para la personalidad, en su origen

Esquema N° 3. El estrés en relación a la ansiedad, en Martín y Grau (1993)



y desarrollo. Los estados de Ansiedad patológica y Ansiedad situacional.

- **Ansiedad patológica** contradicción compleja, doblemente conflictiva, derivada de la contraposición entre las demandas y las posibilidades del individuo. Por una parte, necesidades “hipertrofiadas” absolutizadas y contradictorias en sí misma. Ejemplo necesidades de dependencia-independencia, por otra parte tendencias contradictorias en la autovaloración de las posibilidades, la autodelimitación de las posibilidades, la autodelimitación del yo, desde discrepancias entre el “Yo real” y el “yo ideal” hasta desaparición de sus límites (cerca de la psicosis).

- **Ansiedad situacional** una contradicción determinada por frustraciones agudas o repetidas de necesidades del sistema motivacional, que generan diferentes grados de inseguridad en sus posibilidades.

De las investigaciones se deriva la existencia de una relación de continuidad genética entre los estados de ansiedad situacional, depresión situacional, ansiedad patológica y depresión patológica.

Por otro lado se constata la existencia de contradicciones muy simples y poco internalizadas en la génesis de los estados de tensión emocional. Constituyen el reflejo subjetivo de la discrepancia entre las exigencias de la situación y las posibilidades de responder ante ellas.

La ansiedad y sus formas de expresión permiten distinguir tres direcciones:

1. La **ansiedad como un rasgo**, como una forma peculiar de disposición para la reacción a los agentes estresantes se refiere a una diferencia moderadamente estable en la tendencia a reaccionar con ansiedad en distintos individuos, a esta característica relativamente estable de la personalidad se le ha llamado “emocionalidad” (Taylor, 1956), y “ansiedad personal” (Janinm, 1978; Grau, 1982).
2. La **ansiedad como reacción**, como un estado de tensión en dependencia del carácter, duración e intensidad de esta situación, y de la significación particular que tengan estos agentes desencadenantes. Se habla entonces de “ansiedad peculiar” (Spielberger, 1966) y “ansiedad personal” (Janin, 1978; Grau, 1982).
3. La **ansiedad como un síntoma y como síndrome** clave de muchas enfermedades, en las cuales los agentes productores adquieren un valor patógeno, por las características personales, cualidades tipológicas del sistema nervioso y la propia estructuración funcional de la personalidad. La llamada “ansiedad patológica”.

Puede plantearse que el surgimiento de uno u otro estado se vea propiciado por la influencia del tiempo de duración de las demandas propias de la situación emociógena y de la configuración emocional formada en el individuo durante el

curso vital (grado y tipo de ansiedad personal). Es decir, de la interacción entre los requerimientos de la situación externa y la disposición personal interna.

Se afirma que la contradicción entre las demandas de la situación y las valoraciones del individuo para satisfacerlas, como la fuente motriz del desarrollo de los estados emocionales negativos (tensión, ansiedad, depresión). La eficacia relativa de los mecanismos de autorregulación personal, de los de enfrentamiento, de los mecanismos de autocompensación y autocontrol, constituyen medios a través de los cuales se determina el éxito o fracaso en la resolución de estas contradicciones y las posibilidades de desarrollo normal o anómalo de la personalidad.

Aquí se considera el **estrés** como un modo particular de interacción individuo-ambiente, que se expresa al nivel psicológico en diferentes estados psíquicos. En esta caracterización del estrés como estado psíquico, sobre la base de la teoría de la actividad, se prefiere utilizar el término **"tensión psíquica"** por considerarlo menos maltratado y más libre de asociaciones negativas que el concepto estrés.

Las situaciones emociógenas serán "tensionantes" en función no sólo de sus características formales externas, sino, fundamentalmente, de su incidencia en el sistema de necesidades del individuo. La esfera motivacional aparece

aquí , como la formación que atribuye un sentido emociógeno determinado a esta situación.

Ante **situaciones de repercusión limitante** por su significado para la realización socio-psicológica de la personalidad, las personas harán estados de ansiedad situacional, en función de su grado de ansiedad personal. En sujetos con alto grado de **ansiedad personal inespecífica**, por sus escasas posibilidades de autocompensación, se producirá rápidamente una desestabilización de la autorregulación, con alteraciones de la estructuración de la personalidad; es decir, estados de **ansiedad patológica**. En sujetos con alto grado de **ansiedad personal específica**, con una más eficiente autorregulación personal, frente a una situación que limita la satisfacción de necesidades vitales, expresarán un estado de **ansiedad situacional**.

Ante **situaciones de repercusión no limitante** las personas reaccionarán con un estado de **tensión psíquica**. La tensión es un estado solo potencialmente desestabilizador pero no tiene un carácter destructor en sí mismo, pues puede constituirse en fuente de desarrollo positivo para la personalidad. Se diferencian dos formas de tensión psíquica: operacional y emocional.

La **tensión operacional** surge por la dominación del motivo procesal, cuando el objetivo de acciones concretas y el motivo de la actividad coincidían o se incluían en relaciones próximas



por su contenido. La **tensión emocional** surge por la no correspondencia, por una brusca separación, entre el motivo y el objetivo de la actividad.

La tensión operacional tiende a favorecer la ejecución pues se “movilizan” los recursos intelectuales y volitivos en la dirección del objetivo de la tarea por la tensión emocional puede perturbar la ejecución exitosa de la actividad. Otro estado psíquico vinculado al fenómeno del estrés es la ansiedad.

Los determinantes del tránsito de los estados de tensión a ansiedad, serían:

1. El carácter limitante de la situación, por sus características formales “externas”(peligrosidad, ambigüedad, etcétera) o por la interpretación personal individual de las mismas.
2. El tipo de ansiedad personal, el riesgo para interpretar determinadas situaciones como amenazantes o peligrosas.
3. El grado de ansiedad personal, probabilidad de que el sujeto interprete o no la situaciones como amenazantes.
4. El tiempo de acción de las situaciones amenazantes, indicador de su impacto en la satisfacción de las necesidades del individuo, de la eficacia de sus recursos de afrontamiento.

Es importante destacar, que estos estados emocionales no son los únicos ni los más importantes indicadores del estrés. La ira, la frustración, la depresión, etc., constituyen también

intensas emociones implicadas en esta trama, tal y como ha sido demostrado en otras investigaciones (Almaguer, Jiménez & Martín, 1989; Rodríguez, Grau & Martín, 1989).

En conclusión, se puede terminar este apartado con la convicción de que las teorías mencionadas en buena cuenta coinciden con la hipótesis de Lazarus acerca del papel de la evaluación cognitiva en la determinación del estrés, evaluación de demandas en Labrador (Esquema 2) y formación que atribuye un sentido emociógeno determinado en Martín y Grau (Esquema 3), aunque estos últimos además incluyen la intervención de una variable de rasgo, a saber, la ansiedad personal, en la que distinguen dos tipos: ansiedad personal inespecífica y ansiedad personal específica. Este último tipo de ansiedad en la presente investigación es estudiado como ansiedad personal específica frente a los exámenes, es decir, rasgo de ansiedad frente a los exámenes, y que motiva que en el análisis de resultados además de dar cuenta de los resultados de la contrastación de las hipótesis, se de cuenta de las consecuencias de la interacción de la variable evaluación cognitiva y la variable rasgo de ansiedad frente a los exámenes en la determinación del estrés que se experimenta durante un examen estresante.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación es de carácter ex-post-facto (Craig y Metze, 1982), supone la implementación repetida de

Cuadro 1. Variables investigadas según los enfoques teórico-metodológicos contrastados

Variables Dependientes	Variables Independientes por Enfoque	
	Teóricos del Yo	Teóricos de la Conducta
<p>Ansiedad-estado</p> <p>O</p> <p>Modos de afrontamiento:</p> <p>A la emoción</p> <p>Al problema</p> <p>O</p>	<p>Ansiedad-rasgo</p> <p>(X)</p> <p>Estilos Cognitivos:</p> <p>■ Dependiente-independiente de Campo</p> <p>(X)</p> <p>■ Control Interno-Externo</p> <p>(X)</p>	<p>Evaluación cognitiva</p> <p>(X)</p> <p>Etapa del Proceso de examen:</p> <p>- Etapa previa al examen</p> <p>- Después del examen</p> <p>(X)</p>

varios diseños de grupo de criterio, en tal sentido está orientado a determinar cuáles son las variables que permiten explicar por qué los estudiantes de educación superior presentan o dejan de presentar estrés frente a los exámenes, así como explicar por qué deciden elegir unos u otros modos de afrontar este estrés.

### 3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de la implementación consecutiva de varios diseños univariantes bivalentes (Castro, 1977), a continuación se presenta un cuadro que resume la relación entre las variables investigadas de acuerdo al problema planteado, en él se explicitan las variables independientes no manipuladas (X) que explican las variables dependientes O, según los enfoques contrastados (Cuadro 1).

### 3.3. POBLACIÓN

La población objetivo está integrada por jóvenes peruanos, de ambos sexos, postulantes a estudios de educación superior, en situación de examen de admisión.

### 3.4. MUESTRA

#### 3.4.1 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La técnica utilizada para seleccionar la muestra fue el muestreo no probabilístico intencional (Alarcón,

1991, Kerlinger, 1991), debido a que no se ha conocido la posibilidad de cada uno de los elementos de la población de poder ser seleccionados en la muestra, y han sido elegidos en función de cumplir con los criterios de inclusión o características de la muestra.

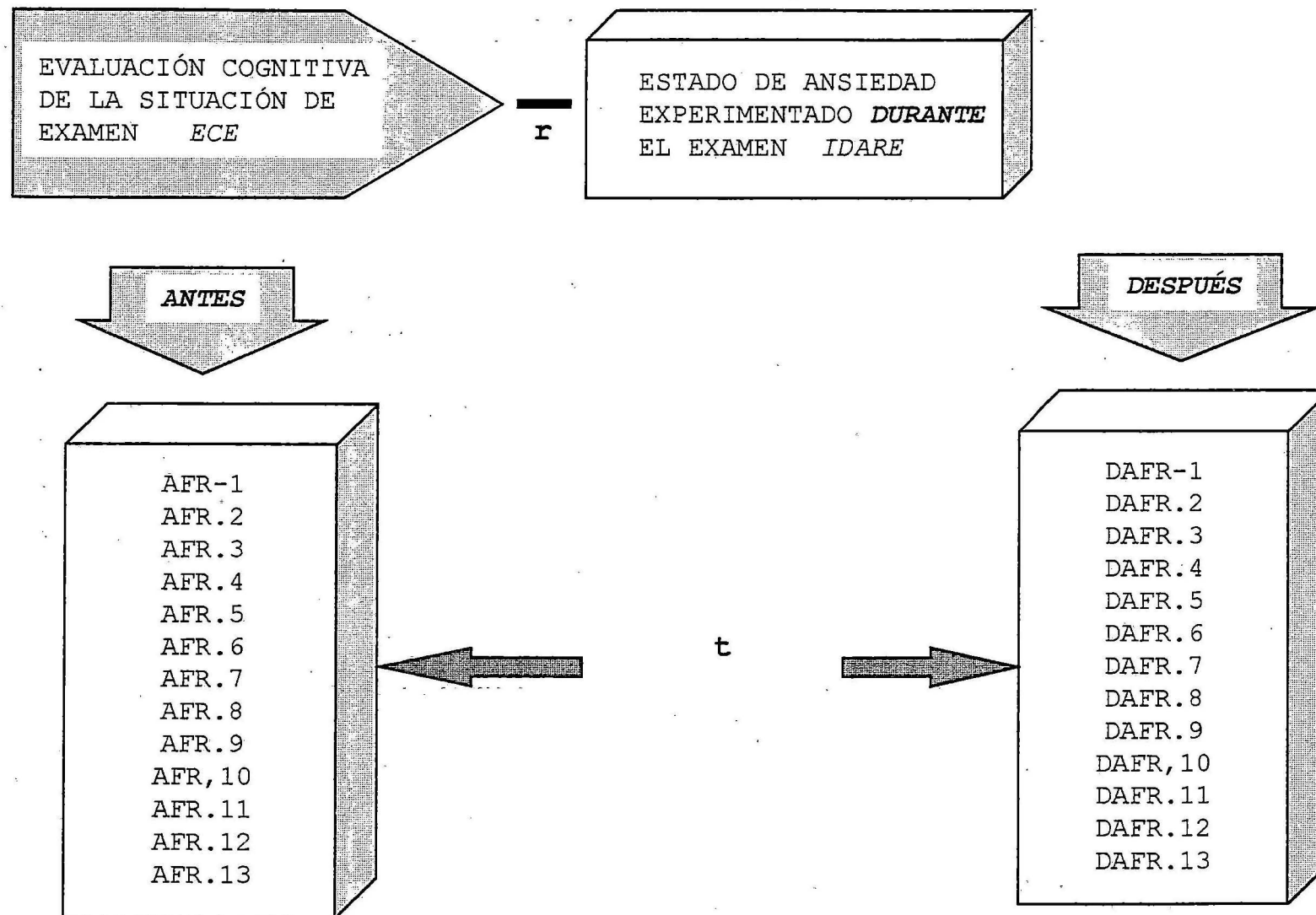
### 3.4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La muestra estuvo conformada por 236 jóvenes de 16 a 18 años de edad, de ambos sexos (46 varones y 51 mujeres), residentes de Lima, estudiantes de una academia pre-universitaria que se encontraban rindiendo los exámenes de selección de cuyos resultados dependía su ingreso a la universidad promotora de la academia (por ejemplo: "Pre-San Marcos", "Pre-Agraria", "Pre-Cayetano", "Pre-Católica, etc).

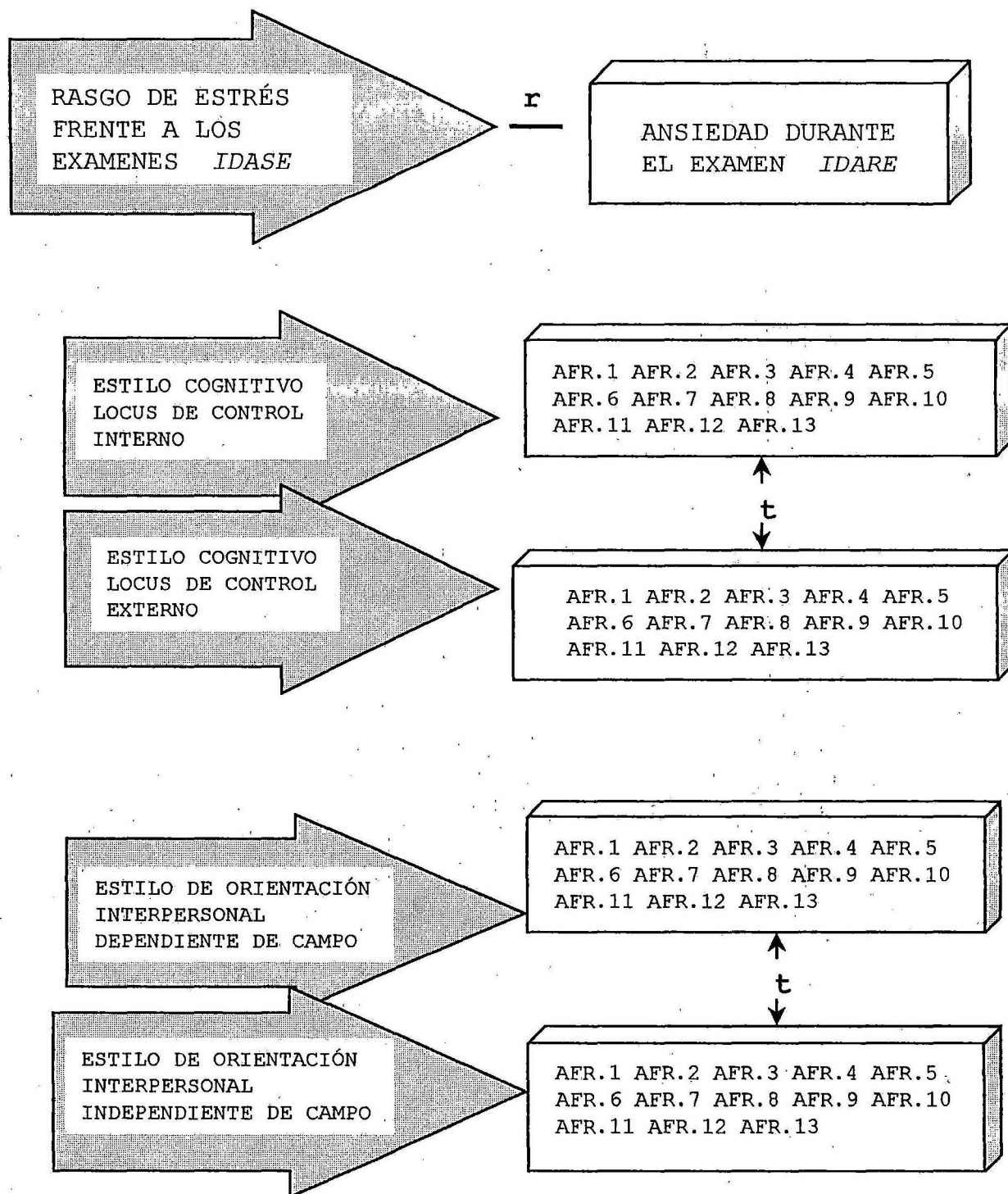
### 3.5. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

En tanto se busca confrontar dos enfoques teórico-metodológicos respecto a las variables que explicarían la presencia de ansiedad frente a los exámenes y los modos de afrontarla que serán elegidos agrupemos las variables de investigación, (ver esquemas 4 y 5), según estos dos problemas:

**Esquema 4. Modelo de la relación entre las variables  
postulado por los teóricos de la conducta como proceso**



**Esquema 5. Modelo de la relación entre las variables postulado por los teóricos del Yo**



### 3.5.1 VARIABLES PARA ESTUDIAR LA ANSIEDAD

#### FRENTE A LOS EXÁMENES:

V. Independiente<sub>1</sub>: *Rasgo de ansiedad frente a los exámenes*. Evaluado con el IDASE.

V. Independiente<sub>2</sub>: *Evaluación Cognitiva*. Evaluada con un cuestionario ad-hoc.

V. Dependiente: *Ansiedad frente al examen*. Evaluada por el IDARE, en su forma de ansiedad-estado.

Todas serían variables ordinales.

### 3.5.2 VARIABLES PARA ESTUDIAR LOS MODOS DE

#### AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS:

V. Independiente<sub>1</sub>: *Estilo Cognitivo*. Dependencia-independencia de campo. Estimada con la prueba de figuras ocultas.

V. Independiente<sub>2</sub>: *Estilo de Orientación personal*. Locus de control interno-externo. Evaluada con la escala abreviada de Rotter.

V. Independiente<sub>3</sub>: *Etapas del Proceso de estrés frente al examen*, valorada obteniendo una evaluación previa al examen y otra posterior al mismo.

V. Dependiente : *Modos de afrontamiento del estrés*.



Evaluados con el cuestionario de Lazarus, adaptado por Carver.

Todas serían variables ordinales.

### 3.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### 3.6.1 *Inventario de autoevaluación de la Ansiedad de Rasgo-Estado (IDARE)*

##### a) Ficha Técnica.-

- Autores : Spielberger, C., Martínez-Urrutia, A., González-Reigosa, F., Natalicio, L. y Díaz-Guerrero, R.
- Objetivo : Evaluar la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo.
- Áreas que evalúa :
  - Ansiedad - estado
  - Ansiedad - rasgo
- Rango de Aplicación: A partir de los 16 años.
- Administración : Individual y colectiva.
- Editorial : El Manual Moderno.
- Procedencia : México.

b) Descripción del instrumento.- Consta de 40 reactivos verbales en primera persona, 20 de los cuales son referidos a ansiedad-estado y exploran

información respecto a pensamientos, sensaciones y acciones que el sujeto presenta en ese momento, (Spielberger y Díaz-Guerrero, 1975). Es esta parte de la prueba la que será usada en la presente investigación, (Ver apéndice A).

- c) Calificación.- Los sujetos deben señalar el grado en que cada reactivo describe su estado actual, de más descriptivo (4 puntos) a menos descriptivo (1 punto).
- d) Validez y confiabilidad.- Arias (1990), informa haber obtenido una confiabilidad con el “alfa de Crombach” de 0.87 para Ansiedad-Estado y una validación con “la r de Pearson” de -0.46 con la escala de Felicidad del Inventario de Relaciones entre Familia y Trabajo, en una muestra de 80 sujetos de Lima, de ambos sexos, con instrucción superior, postulantes a diversos tipos de empleo, pero en mayor número a trabajos de nivel gerencial. Se estima que a mayor puntaje en esta prueba el sujeto presenta mayor Ansiedad-estado.

### 3.6.2 *Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad producida por los Exámenes (IDASE)*

#### a) Ficha Técnica.-

- Autores : Bauermeister, J., Collazo, L. y Spielberger, Ch.
- Objetivo : Evaluar la predisposición a reaccionar con estados de ansiedad y respuestas de preocupación egocéntrica ante situaciones evaluativas.
- Rango de Aplicación: A partir de los 11 años.
- Administración : Individual y colectiva.
- Editorial : El Manual Moderno.
- Procedencia : México.

b) Descripción del Instrumento.- Es una escala que está compuesta de ocho reactivos verbales en primera persona que describen pensamientos y reacciones emocionales referidas a las situaciones de examen, éstos incluyen cuatro ítemes que evalúan el componente *Emocionalidad* (ítem 1, 4, 6 y 7), y otros cuatro que valoran el componente *Preocupación* (ítem 2, 3, 5 y 8), ante la situación de examen (ver apéndice B).

c) Calificación.- Los sujetos deben señalar la

frecuencia con que presentan cada ítem, asignando un orden desde el más frecuente (4 puntos) hasta el menos frecuente (1 punto). En este estudio se ha tomado el puntaje total del IDASE como indicador de la ansiedad frente a los exámenes. Se asume que los puntajes más altos representan un mayor rasgo de ansiedad frente a los exámenes.

- d) Validez y confiabilidad.- La consistencia interna fue valorada en cerca de 800 estudiantes de ambos sexos de escuelas públicas y privadas de Puerto Rico, por medio la correlación ítem-escala corregida. Encontrándose coeficientes de correlación que fluctuaron entre 0.88 y 0.93. La confiabilidad test-retest fue calculada en 131 estudiantes secundarios de San Juan, encontrándose coeficientes de 0.72 a 0.81 (Bauermeister, 1986, 1988), se estimó la validez concurrente correlacionando el IDASE con el TAI (Test Anxiety Inventory, elaborado por Spielberger en 1978) en una muestra portorriqueña bilingüe (Inglés-Español). Se encontraron coeficientes de 0.93 y 0.94 que indicarían que ambos instrumentos son equivalentes y miden constructos similares (Bauermeister, 1989).

### 3.6.3 Escala Abreviada de Control Interno-Externo

#### a) Ficha Técnica.-

- Autor : Rotter, J., B.
- Objetivo : Evaluar el lugar de control del reforzamiento.
- Rango de Aplicación: A partir de los 15 años.
- Administración : Individual y colectiva.
- Traducción : Franco (Citado por Lazarte, 1982).

b) Descripción del Instrumento.- Esta escala consta de 20 ítemes de elección forzosa, (ver apéndice C). De cada par de opciones el sujeto debía señalar la que mejor reflejara su punto de vista.

c) Calificación.- De los 20 ítemes incluidos solamente 15 se puntúan, siendo los otros 5 distractores. Cuando el sujeto señalaba la opción externa se le asignaba un punto, si señalaba la opción interna no se le asignaba ningún puntaje al ítem. El puntaje total de la escala era la suma de los puntos obtenidos en los ítemes, de ahí que a mayor puntaje, mayor tendencia hacia el control externo.

d) Validez y confiabilidad.- Los ítemes de esta sección son traducciones de los ítemes originales de

Rotter, investigados por Lazarte (1982) con 345 estudiantes preuniversitarios de ambos sexos de Lima, encontrando para los 15 ítemes que conforman la prueba un coeficiente alpha de sólo 0.2327, valor muy por debajo de los reportados en la literatura de la prueba y de lo que generalmente se considera una confiabilidad aceptable para este tipo de instrumentos. En cuanto a la dimensionalidad, los estudios indican que no se confirma la universalidad del constructo como con una unidimensionalidad interno-externo, sino como la reunión de dos o más factores por lo cual se considera que el locus de control es un constructo multidimensional, sin embargo; en la investigación de Lazarte (1982), el análisis factorial arrojó como resultado que los factores encontrados nunca llegaron a explicar más del 11% de la varianza total en los 15 ítemes, este investigador tampoco pudo detectar factores relativamente estables y claramente definidos como el factor "control personal", el factor "control político" u otros factores reportados en la literatura acerca de la prueba.\* Esto ha dado lugar al desarrollo en el País de instrumentos alternativos

---

\* A pesar de estas limitaciones se considero pertinente mantener el instrumento puesto que los hallazgos previos aparentemente encontrados han operacionalizado el concepto de locus de control mediante esta escala de Rotter.

para medir el constructo locus de control (Sánchez, 1993).

### 3.6.4 Prueba de Figuras Ocultas

#### a) Ficha Técnica.-

- Autores : Witkin, H., Oltman, P., Raskin, E. y Karp, S.
- Objetivo : Evaluar el estilo cognitivo dependencia - independencia de campo.
- Rango de Aplicación: A partir de los 13 años.
- Tipo de Ítemes : Gráficos
- Administración : Colectiva.
- Editorial : Consulting Psychologists Press.
- Procedencia : California.

b) Descripción del Instrumento.- Prueba de aplicación colectiva, donde cada uno de los 65 reactivos consiste en una figura compleja al interior de la cual el sujeto debe descubrir la figura simple del caso y delinearla con un lápiz de color. Las figuras simples son ocho y aparecen en la última parte del cuadernillo.

- c) Calificación.- En esta investigación se utilizan sólo los últimos 25 reactivos, de los cuales los siete primeros son para familiarizar a los sujetos con las instrucciones, calificando sólo los últimos 18 reactivos, (ver apéndice D). El supuesto es que los independientes del campo tienen una mayor cantidad de éxitos y en consecuencia una mayor puntuación.
- d) Validez y confiabilidad.- En el manual de la prueba se informa de una serie de estudios en los cuales se han obtenido coeficientes de confiabilidad que oscilan entre 0.80 y 0.95 con el método de Spearman- Brown, además de una serie de estudios que confirman la validez de la prueba como indicadora del estilo cognitivo dependiente - independiente de campo.

### 3.6.5 *Cuestionario de Evaluación Cognitiva del Examen*

#### a) Ficha Técnica.-

- Autor : Quintana, A.
- Objetivo : Estimar la evaluación del examen como estresante.
- Rango de Aplicación : De 16 a 20 años (rango de edad de la muestra).



■ Administración : Colectiva.

- b) Descripción del Instrumento.- Es un conjunto de siete afirmaciones en segunda persona y cuatro alternativas de respuesta para cada una, ante las cuales el sujeto deberá responder seleccionando la alternativa que mejor corresponda a la forma en que esta experimentando la situación de examen, (ver apéndice E). Esta prueba ha sido diseñada por el suscrito y busca explorar tanto los compromisos y creencias de los individuos como los factores temporales y situacionales que el mismo considera presentes en relación a su próximo examen.
- c) Calificación.- Se postula que los estudiantes que obtengan mayores puntajes estarían evaluando el examen como más estresante.
- d) Validez y confiabilidad.- Aún cuando no pretende ser un instrumento psicométrico, sino tan sólo un cuestionario de autoinforme, se puede informar que se ha encontrado una confiabilidad con el coeficiente alpha de cronbach de 0.46 y una validez de jueces, a la que se añade la validez obtenida correlacionando cada ítem con la prueba total con el coeficiente "r de pearson" que arroja una puntuación de 0.55 en promedio.

### 3.6.6 Cuestionario sobre Modos de Afrontamiento del estrés

#### a) Ficha Técnica.-

- Autores : Carver y Col.
- Objetivo : Evaluar los modos de afrontamiento del estrés.
- Areas que evalúa :
  - Afronte activo
  - Planificación
  - Supresión de otras actividades
  - Postergación del afrontamiento
  - Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales
  - Búsqueda de apoyo social por razones emocionales
  - Reinterpretación positiva y crecimiento personal
  - Aceptación
  - Acudir a la religión
  - Negación
  - Focalizarse en la emoción y liberarla

- Renuncia conductual al afrontamiento

- Renuncia mental al afrontamiento

- Rango de Aplicación : A partir de los 16 años.

- Administración : Individual y colectiva.

b) Descripción del Instrumento.- Es un conjunto de 52 afirmaciones en primera persona, en las que se expresan diferentes acciones observables y encubiertas con las cuales el sujeto afronta una situación de estrés, construida por Carver, y col. (apéndice F).

c) Calificación.- Los examinados deberán ordenar cada reactivo en función al grado en que el reactivo describe lo que ellos pudieran estar haciendo para afrontar las situaciones estresantes específicas que han sido determinadas en las instrucciones iniciales de la prueba, de más descriptivo (4 puntos) a menos descriptivo (1 punto). Permite la evaluación de 13 modos de afrontamiento y dos funciones de afrontamiento: a) función de afrontamiento dirigido a la emoción, distinguiendo; búsqueda de apoyo social emocional, Reinterpretación positiva y crecimiento personal, Aceptación, Acudir a la religión, Negación, focalizarse en la emoción y liberarla, Renuncia

conductual al afrontamiento, Renuncia mental al afrontamiento; b) funciones de afrontamiento dirigidos a la resolución de problemas; Afronte activo, Planificación, Supresión de otras actividades, Postergación del afrontamiento, Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales.

- d) Validez y Confiabilidad.- Salazar (1993) obtuvo una confiabilidad usando el coeficiente alpha de Cronbach para cada uno de los 13 modos de afrontamiento que oscila entre .43 y .81, y un coeficiente de validez correlacionando cada ítem con la prueba total que fluctúa entre “r de Pearson” de 0.48 a 0.88. El puntaje en cada *modo de afrontamiento* oscila entre 4 y 16 puntos. Se asume que los modos de afrontamiento utilizados serían aquellos en los que se obtiene el puntaje más alto.

### 3.7. PROCEDIMIENTO

En primer lugar se hicieron las coordinaciones necesarias con quienes se responsabilizan de las acciones de orientación del estudiante en la academia pre-universitaria, afin de administrar los instrumentos como parte de sus acciones previas a la orientación. Lograda la aceptación se administraron a los sujetos integrantes de diez aulas (236 alumnos de ambos sexos), que cumplieran los criterios

especificados para la muestra, la Escala abreviada de control interno-externo, la Prueba de figuras ocultas y la escala de autoevaluación de la ansiedad producida por los exámenes (IDASE). Tres días antes de un examen estresante se les administro el cuestionario sobre modos de afrontamiento del estrés y el cuestionario de evaluación cognitiva del examen. Un día antes del examen se les administro la escala de ansiedad-estado del IDARE.

Por último, después del examen y antes de que recibieran las calificaciones correspondientes se les volvió a administrar el cuestionario sobre modos de afrontamiento del estrés. Finalizando la administración de los instrumentos se elaboro la base de datos en la hoja de calculo "Microsoft Excel", depurando a los sujetos que no habían asistido a la administración de uno u otro de los instrumentos quedando la base de datos reducida a 97 sujetos, con los cuales se hizo el análisis estadístico correspondiente usando el "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), for Microsoft Windows 6.1".

### 3.7. PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO

En primer lugar se procedió a estimar la confiabilidad de los instrumentos utilizados, para lo cual se recurrió al coeficiente alpha de Cronbach. Luego, se estimó el grado de asociación existente entre las variables en estudio, probando el coeficiente "r" de Pearson entre todas las variables analizadas, lo que a su vez también permitió

probar algunas de las hipótesis del estudio. En seguida, se procedió a probar las hipótesis formuladas estimando las diferencias de medias para muestras independientes, definiendo a los grupos en función de las variables “estilo cognitivo dependiente-independiente de campo” y “estilo de orientación interpersonal locus de control interno-externo” y observando en cada grupo el comportamiento de la variable “modos de afrontamiento al estrés”. Más adelante se probó la diferencia de medias para muestras relacionadas comparando las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la prueba de modos de afrontamiento en la etapa previa al examen con las obtenidas por ellos después del mismo afin de probar la hipótesis de que los modos de afrontamiento cambian en función del proceso de afronte al estrés. Para terminar se efectuó el Análisis de la Varianza de la ansiedad-estado experimentada frente al examen teniendo como variables independientes la evaluación cognitiva del examen y el rasgo de ansiedad frente a los exámenes. Para complementar se estimo la diferencia de medias para muestras independientes de todas las variables definiendo los grupos en función de la variable sexo.

### 3.8.1 Estimación de la confiabilidad de los instrumentos con el coeficiente alpha de Cronbach.

- Modos de afrontamiento al estrés previo al examen = .9678

■ Modos de afrontamiento al estrés posterior al examen = .9810

■ Estado de ansiedad frente al examen (IDARE) = .7449

■ Rasgo de ansiedad frente al examen (IDASE) = .7049

■ Estilo cognitivo dependiente-independiente de campo = .9057

■ Evaluación cognitiva de este examen = .4613

■ Locus de control interno – externo = .3325

La prueba de modos de afrontamiento y la que estima el estilo cognitivo independiente-dependiente de campo obtienen un coeficiente de confiabilidad en su modalidad de consistencia interna alta (.9678, .9810 y .9057). Entre lo que se espera para un inventario de personalidad.

Así mismo el IDARE y el IDASE obtienen un coeficiente de confiabilidad en su modalidad de consistencia interna moderada (.7449 y .7049). Entre lo que se espera para un inventario de personalidad.

El autoinforme acerca de la evaluación cognitiva que los sujetos han hecho de este examen en específico ha dado lugar a un coeficiente Cronbach relativamente bajo (.4613), pero lo interpretamos como adecuado para el estudio en vista que no fue intención tratar a esta modalidad de evaluación cognitiva como un instrumento psicométrico, en tanto de acuerdo a la variable que se esta midiendo en el contexto teorico de la conducta como proceso, por una parte, no se espera que constituya una característica relativamente estable en los sujetos y, por otra parte, el grado de compromiso implicado por los sujetos en el examen resulta de la estimación de aspectos tan disimiles como: el grado de dificultad que esperan, el grado de importancia que le asignan o hasta que punto creen que controlaran esa situación en específico.

En el caso de locus de control interno externo se obtiene un coeficiente de confiabilidad en su modalidad de consistencia interna realmente bajo (.3325). Entre lo que sería de esperar para un inventario de personalidad. Resultados análogos a los encontrados por Lazarte (1982) y que pensamos se debe a que el constructo en referencia, "locus de control", estaría respondiendo a características culturales y étnicas. A pesar de lo cual consideramos pertinente usar este



instrumento y no otro en las comparaciones para contrastar las hipótesis, en tanto es el instrumento usado en las investigaciones presentadas en el marco teórico y en la gran mayoría de investigaciones efectuadas al rededor de este constructo.

## 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1. ACERCA DE LA ANSIEDAD EXPERIMENTADA EN EL EXAMEN

Con el objetivo de dar respuesta a la interrogante formulada en el primer problema de investigación (ver pág. 7) y las hipótesis correspondientes (ver pág. 13 y 14) se efectuó una Matriz de correlaciones de todas las variables en estudio, la misma que permitió corroborar su grado de asociación.

a) Hubo una significativa correlación positiva ( $r=.85$  a un nivel de significación  $p=.001$ ), entre la evaluación cognitiva del compromiso personal implicado en el examen estresante y la ansiedad experimentada frente al mismo (tabla 1). Es decir, a mayor evaluación cognitiva del examen como estresante mayor es la ansiedad que se experimenta frente al mismo.

b) Hubo una significativa correlación negativa ( $r = -.26$ ), entre el estilo cognitivo dependiente-independiente de campo y el rasgo de ansiedad frente a los exámenes, lo cual estaría indicando que cuanto más independiente de campo era la persona menor era el nivel del

Tabla 1. Coeficientes de correlación de las variables en estudio a excepción de los modos de afronte del examen estresante (n=97)

	Rasgo de ansiedad	Evaluación cognit. del examen	Ansiedad experimentada en el examen	Locus de control Inter/externo	Estilo cognit. Indep/depend de campo
Rasgo de ansiedad	1.00	-.10	.01	-.12	-.26 **
Evaluación cognitiva del examen		1.00	.84 **	.03	.04
Ansiedad experimentada en el examen			1.00	.02	.06
Locus de control interno/externo				1.00	.05
Estilo cognit. Indep/depend de campo					1.00

\*\*p<=.005

rasgo de ansiedad frente a los exámenes, o lo que es lo mismo, que los sujetos más dependientes de campo tendieron a presentar mayor rasgo de ansiedad frente a los exámenes.

c) Se encontró una correlación positiva nula ( $r = .01$ ), entre el rasgo de estrés frente a los exámenes y el estado de ansiedad experimentado durante en el mismo, (tabla 1). Lo cual indicaría que la medida del rasgo de ansiedad frente a los exámenes no daría una

adecuada explicación de la ansiedad esperada en una situación de examen específica.

#### 4.2. ACERCA DE LOS MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS

■ De la Matriz de correlaciones de todas las variables en estudio hallada con el objetivo mencionado líneas arriba, se obtienen los siguientes resultados:

- a) Los modos de afrontamiento del estrés usados por los sujetos en la etapa previa al examen tienen significativos coeficientes de correlación entre ellos la mayoría mayores a  $r = .70$ , todos a una  $p = .000$ , (tabla 2). Resultado esperable dada la consistencia interna del instrumento.
- b) Los modos de afrontamiento del estrés desplegados por los alumnos después del examen, pero antes de recibir sus calificaciones, sólo tienen coeficientes de correlación significativos entre ellos, en un 26% de las correlaciones posibles, estando la mayoría en un grado no mayor de  $r = .40$ . Lo que atentaría con la consistencia interna del instrumento si suponemos que éste esta midiendo rasgos y no estados, (tabla 3).

Tabla 2. Coeficientes de correlación de los modos de afronte usados en la etapa previa al examen estresante (n=97)  
(Todas las correlaciones fueron significativas a un  $p = .000$ ).

MODOS ANTES	MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRES EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
AFR-1	1.00 **	.89 **	.87 **	.87 **	.81 **	.80 **	.92 **	.80 **	.74 **	.79 **	.69 **	.64 **	.76 **
AFR-2		1.00 **	.80 **	.84 **	.82 **	.79 **	.87 **	.74 **	.70 **	.83 **	.66 **	.65 **	.74 **
AFR-3			1.00 **	.84 **	.72 **	.68 **	.85 **	.79 **	.64 **	.76 **	.67 **	.62 **	.69 **
AFR-4				1.00 **	.77 **	.76 **	.87 **	.83 **	.72 **	.78 **	.71 **	.71 **	.79 **
AFR-5					1.00 **	.90 **	.81 **	.70 **	.66 **	.79 **	.63 **	.63 **	.77 **
AFR-6						1.00 **	.81 **	.69 **	.73 **	.81 **	.65 **	.65 **	.77 **
AFR-7							1.00 **	.82 **	.72 **	.78 **	.68 **	.61 **	.75 **
AFR-8								1.00 **	.61 **	.76 **	.69 **	.68 **	.78 **
AFR-9									1.00 **	.71 **	.64 **	.59 **	.69 **
AFR-10										1.00 **	.67 **	.70 **	.77 **
AFR-11											1.00 **	.80 **	.76 **
AFR-12												1.00 **	.78 **
AFR-13													1.00 **

\* $P \leq .05$  \*\* .005

1

1 Los rótulos AFR se refieren a cada uno de los modos de afronte usados en la etapa previa al examen, los números corresponden a: 1=Afronte activo, 2=Planificación, 3=Supresión de otras actividades, 4=Postergación del afrontamiento, 5=Busqueda de apoyo social por razones instrumentales, 6=Busqueda de apoyo social por razones emocionales, 7=Reinterpretación positiva y crecimiento personal, 8=Aceptación, 9=Acudir a la religión, 10=Focalizarse en la emoción y liberarla, 11=Negación, 12=Renuncia conductual al afrontamiento, y 13=Renuncia mental al afrontamiento.

Tabla 3. Coeficientes de correlación de los modos de afronte usados después del examen y antes de conocer los resultados (n=97)

MODOS DESPUÉS	MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRES DESPUÉS DEL EXAMEN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
DAF-1	1.00	.49 **	.42 **	.28 **	.18	.14	.19	.01	.11	.11	-.7	-.23 *	-.24 *
DAF-2		1.00	.39 **	.33 **	.42 **	.39 **	.36 **	.06	.06	.23 *	-.13	-.13	-.24
DAF-3			1.00	.24 *	.01	-.02	.24 *	.04	-.02	-.08	-.04	-.15	-.31
DAF-4				1.00	.11	.16	.32 **	-.04	.11	.13	.02	.02	-.08
DAF-4					1.00	.72 **	.16	.07	.09	.36	-.03	.00	-.04
DAF-6						1.00	.30 **	.18	.03	.46 **	-.08	-.04	-.02
DAF-7							1.00	.23 *	-.05	-.05	-.21 *	-.31 **	-.27 *
DAF-8								1.00	-.08	.08	.01	.01	.16
DAF-9									1.00	.15	.14	-.04	.12
DAF-10										1.00	.14	.03	.10
DAF-11											1.00	.32 **	.51 **
DAF-12												1.00	.40 **
DAF-13													1.00

2 \*P<=.05 \*\*P<.005

2 Los rótulos DAF se refieren a cada uno de los modos de afronte usados después del examen, los números corresponden a: 1=Afronte activo, 2=Planificación, 3=Supresión de otras actividades, 4=Postergación del afrontamiento, 5=Busqueda de apoyo social por razones instrumentales, 6=Busqueda de apoyo social por razones emocionales, 7=Reinterpretación positiva y crecimiento personal, 8=Aceptación, 9=Acudir a la religión, 10=Focalizarse en la emoción y liberarla, 11=Negación, 12=Renuncia conductual al afrontamiento, y 13=Renuncia mental al afrontamiento.

- c) En general los modos de afronte al estrés usados en la etapa previa al examen estresante no muestran coeficientes de correlación significativos con los modos de afrontamiento usados después del examen, sólo los tienen en menos del 9% de las correlaciones posibles y en la mayoría de este 9% no pasa del  $r = .27$ , mientras que en más del 50% de los modos de afronte no hay correlación ni siquiera en el mismo modo de afronte en cuanto a su uso antes y después del examen. Resultado que estaría atentando con la estabilidad de los modos de afrontamiento al estrés en el tiempo, a menos que admitamos que estos no constituyen un rasgo sino un estado, (tabla 4).
- d) Es decir, los modos de afrontamiento si bien son consistentes entre ellos en la etapa previa al examen sin embargo en general no se mantienen estables frente al proceso de estrés, coincidiendo con los postulados de los teóricos de la conducta, en el sentido de que se trata de estados continuamente cambiantes de conducta y no de rasgos o estilos más o menos estables.
- e) Resulta llamativo observar que mientras ni el rasgo de ansiedad frente a los exámenes, ni el estilo cognitivo

Tabla 4. Coeficientes de las correlaciones entre los modos de afronte usados en la etapa previa al examen estresante con los modos de afronte usados después del mismo, pero antes de conocer los resultados (n=97)

MODOS DESPUÉS	MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRES EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
DAF-1	.12	.07	.03	.05	.02	-.01	.05	-.08	-.02	-.09	-.10	-.25 *	-.19
DAF-2	.15	.28 *	.07	.16	.17	.12	.08	.00	.10	.06	-.06	-.09	-.01
DAF-3	.09	.04	.07	.11	.01	-.05	.03	.01	-.03	-.09	-.03	-.07	-.04
DAF-4	.11	.15	.08	.21 *	-.01	.00	.09	.14	.07	.05	.13	.02	.05
DAF-5	.11	.16	.04	.14	.35 **	.27 *	.07	-3.01	.13	.11	-.02	-.02	.08
DAF-6	.02	.08	.02	.01	.24 *	.26 *	.05	.01	.09	.12	-.05	-.12	-.02
DAF-7	-.05	-.03	-.03	-.03	-.14	-.16	.03	-.06	-.10	-.18	-.20 *	-.29 **	-.21 *
DAF-8	-.13	-.14	-.11	-.05	.01	.00	-.05	.12	-.00	-.03	-.03	-.08	-.02
DAF-9	-.00	-.04	-.07	-.02	-.07	.01	-.06	-.15	.47 **	-.02	.01	-.06	-.02
DAF-10	-.08	.03	-.04	-.06	.08	.10	-.08	-.12	.07	.17	-.11	-.04	-.08
DAF-11	-.03	-.02	-.04	.07	.12	.07	-.04	-.03	.09	.08	.25	.27 *	.22 *
DAF-12	-.12	-.07	-.00	.04	.01	.01	-.14	.05	-.04	.14	.22 *	.34 **	.15
DAF-13	-.13	-.14	-.11	-.02	-.01	.02	-.12	-.00	.06	.03	.15	.19	.19

\*P<=.05 \*\*P<.005

3

3 El \* indica que el coeficiente de correlación es significativo en un nivel  $p=0.05$  y el símbolo \*\* indica que significativo a un nivel de 0.005. Los rótulos AFR y DAF indican modos de afrontamiento antes y después respectivamente y los dígitos asociados a ellos se refieren a los mismos modos de afrontamiento mencionados en las tablas anteriores.



independencia-dependencia de campo, ni tampoco el locus de control interno-externo, mantienen una correlación significativa con los modos de afrontamiento al estrés en la etapa previa al examen, por el contrario, la evaluación cognitiva de éste como estresante y la ansiedad experimentada frente al mismo presentan correlaciones significativas con estos modos, en su mayoría superiores a  $r = .70$ , (tabla 5).

- Diferencia de medias para muestras independientes definiendo los grupos en función al hecho de haber obtenido una puntuación alta (puntaje  $\geq$  al percentil 75) o baja (puntaje  $\leq$  al percentil 25), en una variable de referencia.

- a) Al comparar al grupo de sujetos dependientes de campo (puntajes bajos en la prueba de figuras ocultas) con el grupo de los independientes de campo (puntajes altos), en cuanto a cada uno de los modos de afrontamiento al estrés, no se encontró ni una sola diferencia significativa entre ellos, (tabla 6).

Tabla 5. Coeficientes de las correlaciones entre los modos de afronte usados en la etapa previa al examen estresante y todas las otras variables usadas en la investigación (n=97)

OTRAS VARIABLES	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Rasgo de Ansiedad	-.18	-.10	-.17	-.17	-.00	.00	-.14	-.26 *	.03	-.03	-.18	-.17	-.13
Evaluación Cognit. Del examen	.73 **	.70 **	.71 **	.72 **	.64 **	.65 **	.70 **	.73 **	.62 **	.75 **	.57 **	.66 **	.67 **
Ansiedad experiment. en examen	.72 **	.72 **	.75 **	.76 **	.74 **	.73 **	.72 **	.70 **	.71 **	.81 **	.67 **	.76 **	.74 **
Locus de Control	-.10	-.11	-.05	-.05	-.15	-.05	-.05	-.01	.00	-.08	.02	-.06	-.16
Inter/exter EstiloCogn Indep/depe de Campo	-.04	-.03	.01	.09	-.06	-.00	.08	.13	-.05	.09	.02	.04	.05
4 *P<= .05 ** P< .005													

4 El \* indica que el coeficiente de correlación es significativo en un nivel  $p=0.05$  y el símbolo \*\* indica que significativo a un nivel de 0.005. Los rótulos AFR se refieren a cada uno de los modos de afronte usados en la etapa previa al examen.

Tabla 6. Diferencia de medias  $t$  en cada uno de los modos de afronte comparando al grupo de sujetos independientes de campo ( $n=60$ ) con el grupo de los dependientes de campo ( $n=30$ )  
(No se encontraron diferencias estadísticamente significativas)

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Afronte Activo			Planificación			Supresión de otras Actividades			Postergación del Afrontamiento		
	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$
Dependientes de Campo	9.73	3.69		9.90	4.03		9.75	3.87		9.38	3.74	
Independientes de Campo	9.85	5.07	-.12	9.92	5.25	-.02	9.73	5.31	.02	8.42	4.48	1.03

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales			Búsqueda de apoyo social por razones emocionales			Reinterpretación positiva y crecimiento personal			Aceptación		
	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$
Dependientes de Campo	9.40	4.18		9.42	4.30		11.32	4.25		9.82	3.96	
Independientes de Campo	9.65	5.36	-.24	9.15	4.93	.25	10.38	5.40	.86	8.38	4.53	1.47

Tabla 6.

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Acudir a la Religión			Focalizarse en la emoción y liberarla			Negación			Renuncia conductual al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t
Dependientes de Campo	8.95	4.40		9.08	3.74		7.00	3.06		6.32	2.90	
Independientes de Campo	9.00	5.34	-.05	8.12	4.41	1.04	6.92	4.24	.09	5.77	3.40	.76

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN		
	Renuncia mental al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t
Dependientes de Campo	8.37	3.57	
Independientes de Campo	7.69	4.20	.76

b) Así también al comparar al grupo de sujetos con locus de control externo (puntajes altos en la prueba de locus de control) con el grupo de sujetos con atribuciones de control interno (puntajes bajos), en cuanto a cada uno de los modos de afrontamiento al estrés, tampoco se encontró ni una sola diferencia significativa entre ellos, (tabla 7).

■ Diferencia de medias para muestras relacionadas comparando el uso promedio que hicieron los sujetos de un determinado modo de afrontamiento tanto en la etapa previa como después del examen estresante.

a) Se encontró, coincidiendo con lo afirmado por los teóricos de la conducta, que hubo diferencias significativas en el uso de todos los modos de afronte al estrés que se hizo en la etapa previa al examen comparado con el que se hizo después (tabla 8).

Tabla 7. Diferencia de medias  $t$  en cada uno de los modos de afronte comparando al grupo de sujetos con locus de control interno ( $n=25$ ) con el grupo de locus de control externo ( $n=20$ ).  
(No se encontraron diferencias estadísticamente significativas)

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Afronte Activo			Planificación			Supresión de otras Actividades			Postergación del Afrontamiento		
	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$
Locus de control interno	10.42	4.09		10.89	4.19		9.79	3.81		9.21	3.88	
Locus de control externo	8.71	4.16	1.17	8.57	4.31	1.56	9.29	4.73	.34	8.50	4.18	.50

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales			Búsqueda de apoyo social por razones emocionales			Reinterpretación positiva y crecimiento personal			Aceptación		
	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$
Locus de control interno	10.53	4.36		10.05	4.20		11.37	4.39		9.26	3.84	
Locus de control externo	8.29	5.11	1.36	8.71	4.87	.85	10.36	5.03	.62	9.57	4.65	-.21

Tabla 7.

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Acudir a la Religión			Focalizarse en la emoción y liberarla			Negación			Renuncia conductual al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t
Locus de control interno	9.89	4.76		9.53	4.01		7.00	3.56		6.42	3.06	
Locus de control externo	9.29	5.25	.35	8.57	4.65	.63	6.71	3.43	.23	5.36	2.68	1.04

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN		
	Renuncia mental al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t
Locus de control interno	9.32	3.77	
Locus de control externo	7.43	4.09	1.37

Tabla 8. Diferencia de medias t comparando uno por uno los modos de afronte al estrés en cuanto a su uso en la etapa previa al examen y después del examen pero antes de recibir sus calificaciones (n=97)

ETAPA DEL PROCESO	Afronte Activo			Planificación			Supresión de otras Actividades			Postergación del Afrontamiento		
	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t
EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN	9.84	4.06		9.99	4.36		9.76	4.24		9.15	3.94	
DESPUÉS DEL EXAMEN	11.10	1.65	-2.97 **	11.92	2.10	-4.43 **	11.31	2.06	-3.47 **	10.66	1.50	-3.79 **

ETAPA DEL PROCESO	Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales			Búsqueda de apoyo social por razones emocionales			Reinterpretación positiva y crecimiento personal			Aceptación		
	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t
EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN	9.55	4.43		9.45	4.40		11.06	4.56		9.38	4.10	
DESPUÉS DEL EXAMEN	10.64	2.77	-2.49 *	10.48	2.98	-2.19 *	12.79	1.72	-3.54 **	11.27	2.44	-4.12 **

\*P<= .05, \*\*P<= .005



Tabla 8.

ETAPA DEL PROCESO	Acudir a la Religión			Focalizarse en la emoción y liberarla			Negación			Renuncia conductual al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t
EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN	9.25	4.69		8.77	3.86		7.12	3.47		6.19	3.02	
DESPUÉS DEL EXAMEN	10.31	3.17	-2.45 *	10.03	2.11	-3.03 **	8.24	2.30	-3.01 **	6.95	2.15	-2.47 *

ETAPA DEL PROCESO	Renuncia mental al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t
EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN	8.29	3.72	
DESPUÉS DEL EXAMEN	9.60	2.24	-3.27 **

\*P<= .05, \*\*P<= .005

#### 4.3. RESULTADOS COMPLEMENTARIOS OBTENIDOS AL PROFUNDIZAR EL ESTUDIO

- Análisis de la Varianza de la ansiedad experimentada frente al examen, considerando como variables independientes (con dos valores: 1  $\geq$  a la mediana y 0  $\leq$  a la mediana), el rasgo de ansiedad frente a los exámenes y la evaluación cognitiva del examen.

La razón de efectuar este análisis de la varianza de la ansiedad experimentada durante los exámenes se realizó con el fin de contrastar la hipótesis de que el efecto aparentemente encontrado de la evaluación cognitiva de un examen específico como amenazante sobre la ansiedad experimentada durante el mismo ( $r=.84$ ), podría incrementarse si se le sumaba el efecto de la variable rasgo de ansiedad frente a los exámenes. Hipótesis que puede deducirse de ciertas propuestas que relacionan el estrés, la ansiedad y la personalidad, como las que proponen Grau, Martín y Portero (1993), quienes desde el enfoque Personal de la Teoría de la Actividad postulan que el efecto producido por la *formación que atribuye un sentido emociogeno determinado a las situaciones* (evaluación cognitiva de la situación), unido al efecto de la *ansiedad personal alta específica* (en este caso, rasgo de ansiedad

frente a los exámenes) es el que va a generar la *ansiedad situacional* (ansiedad-estado experimentada frente a los exámenes). (Ver esquema N° 3).

- a) En el análisis de varianza asumiendo como variable dependiente la ansiedad experimentada frente al examen y como independientes el rasgo de ansiedad frente a los exámenes y la evaluación cognitiva del compromiso implicado en el examen. Se encontró el valor  $F = 23.43$ , significativo al nivel  $p = .000$ , para la variable evaluación cognitiva del examen, lo que una vez más indica que quienes evaluaron que se encontraban con un mayor compromiso en el examen tendieron a experimentar mayor ansiedad frente al mismo. Pero a la vez se encuentran el valor  $F = .021$ , para la ansiedad-rasgo frente a los exámenes y el valor  $F = 3.159$ , para la interacción de las variables rasgo de ansiedad y evaluación cognitiva, ambos no significativos, (tabla 9). Lo que estaría indicando que en la muestra estudiada no se estarían confirmando los postulados de los autores citados.

Tabla 9. Influencia de la interacción rasgo de ansiedad frente a los exámenes y la evaluación cognitiva del examen como estresante (n= 97).

FUENTES DE VARIACIÓN	SUMA DE CUADRADOS	G.L.	MEDIA DE LOS CUADRADOS	F	PROBABILIDAD
ENTRE EVALUACIÓN DEL EXAMEN	4831,899	1	4831,899	23,43	,000**
ENTRE ANSIEDAD-RASGO	4,265	1	4,265	,021	,886
INTERACCIÓN ANSIEDAD-RASGO POR EVALUACIÓN DEL EXAMEN	651,431	1	651,431	3,159	,079
INTRA GRUPO	19179,123	93	206,227		
TOTAL	24091,959	96	250,958		

\*\*P $\leq$ ,005

- Como un resultado adicional de los análisis podemos añadir que comparando a los varones y mujeres en cuanto a su comportamiento en relación a todas las variables investigadas se encontró que :

- a) Las mujeres difieren significativamente de los varones en cuanto la presencia del rasgo de ansiedad frente a los exámenes ( $t=2.73$ ) y el estilo cognitivo independencia-dependencia de campo ( $t=2.07$ ); es decir, las mujeres en promedio presentan mayor rasgo de ansiedad frente a los exámenes y a la dependencia de campo como estilo

Tabla 10. Diferencia de medias t en cada una de las variables estudiadas comparando al grupo de varones (n=46) con el grupo de mujeres (n=51).

GRUPOS	VARIABLES								
	LOCUS DE CONTROL INTER/EXTERNO			ESTILO COGNITIVO INDEP/DEPENDENCIA DE CAMPO			RASGO DE ANSIEDAD FRENTE A LOS EXAMENES		
	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t
VARONES	4.91	2.56	.36	13.61	5.94	2.07 *	13.70	3.27	-2.73 *
MUJERES	4.70	2.99		11.08	6.09		15.78	4.15	

GRUPOS	VARIABLES					
	EVALUACIÓN COGNITIVA DEL EXAMEN			ANSIEDAD EXPERIMENTADA EN EL EXAMEN		
	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t
VARONES	13.80	5.95	.02	36.89	15.01	-.66
MUJERES	13.78	5.59		39.04	16.64	

7

7 El \*\* indica que la t alcanzo un nivel significativo de  $p < 0.005$  y el símbolo \* indica que la t alcanzo un nivel de significación  $p < 0.05$

cognitivo, (tabla 10). Esto coincide con los hallazgos de otros estudios en el Perú en los que se ha encontrado que las mujeres tienen mayor tendencia al neuroticismo, (Anicama, 1974)

- b) En cuanto a los modos de afrontamiento al estrés observamos, (tabla 11), que las mujeres en la etapa previa al examen acuden en promedio significativamente más a la religión que los varones, y que después del examen pero antes de recibir sus calificaciones ellas tienden significativamente más a buscar apoyo social por razones emocionales y a la reinterpretación positiva y crecimiento personal mientras que los varones en promedio tienden significativamente más a la renuncia conductual al afrontamiento, (tabla 12). Estos resultados en parte coinciden con las ideas muy extendidas en cuanto a la religiosidad femenina y a su tendencia a buscar apoyo emocional frente a las dificultades.

Tabla 11. Diferencia de medias  $t$  en cada uno de los modos de afronte usados en la etapa previa al examen comparando al grupo de varones ( $n=46$ ) con el grupo de mujeres ( $n=51$ )

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Afronte Activo			Planificación			Supresión de otras Actividades			Postergación del Afrontamiento		
	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$
VARONES	9.46	4.04	-.87	9.59	4.41	-.86	9.44	4.20	-.72	8.87	4.05	-.67
MUJERES	10.18	4.10		10.35	4.32		10.06	4.30		9.41	3.07	

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales			Búsqueda de apoyo social por razones emocionales			Reinterpretación positiva y crecimiento personal			Aceptación		
	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$
VARONES	9.11	4.48	-0.92	8.67	4.20	-1.67	10.65	4.68	-0.84	9.46	4.21	0.17
DAMAS	9.94	4.39		10.16	4.50		11.43	4.70		9.31	4.04	

Tabla 11.

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Acudir a la Religión			Focalizarse en la emoción y liberarla			Negación			Renuncia conductual al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t
VARONES	8.20	4.51	-2.14 *	8.41	3.78	-.87	7.20	3.64	.19	6.20	3.10	.03
MUJERES	10.20	4.68		9.10	3.95		7.06	3.34		6.18	2.98	

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN		
	Renuncia mental al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t
VARONES	8.22	3.96	-.18
MUJERES	8.35	3.53	

5

5 El \*\* indica que la t alcanzo un nivel significativo de  $p < 0.005$  y el símbolo \* indica que la t alcanzo un nivel de significación  $p < 0.05$



Tabla 12. Diferencia de medias  $t$  en cada uno de los modos de afronte usados después del examen comparando al grupo varones ( $n=46$ ) con el grupo mujeres ( $n=51$ ).

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Afronte Activo			Planificación			Supresión de otras Actividades			Postergación del Afrontamiento		
	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$
VARONES	11.07	1.94	-0.21	11.67	2.02	-1.09	11.02	2.29	-1.31	10.63	1.70	-0.16
MUJERES	11.14	1.39		12.14	2.16		11.57	1.83		10.68	1.32	

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales			Búsqueda de apoyo social por razones emocionales			Reinterpretación positiva y crecimiento personal			Aceptación		
	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$	MEDIA	DS	$t$
VARONES	10.22	2.58	-1.43	9.85	2.51	-2.03 *	12.26	1.60	-3.03 **	10.93	2.35	-1.28
MUJERES	11.02	2.90		11.06	3.26		13.27	1.70		11.57	2.51	

Tabla 12.

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN											
	Acudir a la Religión			Focalizarse en la emoción y liberarla			Negación			Renuncia conductual al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t	MEDIA	DS	t
VARONES	9.78	3.19	-1.57	9.67	2.18	-1.59	8.02	2.18	-0.88	7.67	2.21	3.32 **
MUJERES	10.78	3.10		10.35	2.02		8.43	2.40		6.29	1.88	

GRUPOS	MODOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN LA ETAPA PREVIA AL EXAMEN		
	Renuncia mental al afrontamiento		
	MEDIA	DS	t
VARONES	9.85	2.20	1.04
MUJERES	9.37	2.27	

6

6 El \* \* indica que la t alcanzo un nivel significativo de  $p < 0.005$  y el símbolo \* indica que la t alcanzo un nivel de significación  $p < 0.05$

## 5. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. RESUMEN

El presente estudio ha pretendido contrastar dos enfoques teorico-metodológicos a fin de identificar los factores que explicarían las variables dependientes: ansiedad experimentada frente a los exámenes y modos de afrontamiento del estrés. Se argumenta que mientras los *teóricos del Yo* asumen como variable independiente de la ansiedad frente a los exámenes a la Ansiedad-rasgo frente a los exámenes, y como variables independientes de los modos de afrontamiento al estrés al estilo de orientación personal (locus de control interno-externo) y al estilo cognitivo (dependencia-independencia de campo). De otro lado, los estudiosos de la *conducta como proceso* consideran como variables independientes de la primera a la evaluación cognitiva del examen y de los segundos a las etapas del proceso de estrés (etapa previa y después del examen).

La muestra estudiada estuvo conformada por 236 adolescentes, de ambos sexos (46 varones y 51 mujeres), estudiantes en una academia pre-universitaria, auspiciada por una universidad para el ingreso directo, cuyas edades fluctuaban entre los 16 y los 18 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, intencional.

Las variables dependientes *ansiedad frente a los exámenes y modos de afrontamiento al estrés* estuvieron medidas por la escala ansiedad-estado del IDARE, tomada en la noche del día anterior al examen, y con la prueba de Lazarus, adaptada por Carver, modos de afrontamiento al estrés.

Las variables independientes, en el contexto de los teóricos del Yo, fueron medidas por la escala de autoevaluación sobre exámenes de Bauermeister, Collazo y Spielberger para medir la *ansiedad-rasgo frente a los exámenes*; la prueba de figuras ocultas de Witkin, Oltman, Raskin y Karp para medir el *estilo cognitivo dependencia-independencia de campo*, y la escala abreviada de control externo-interno de Rotter para evaluar el *estilo de orientación personal locus de control interno-externo*.

De otro lado, en el contexto de teóricos de la conducta como proceso, la variable independiente *evaluación cognitiva del examen* fue medida por un cuestionario elaborado ad hoc para este estudio y la variable *etapas del proceso de estrés* fue estimada observando el comportamiento de la variable modos de afrontamiento del estrés tanto *en la etapa previa al examen* como *después del examen*.

Luego de la depuración de la muestra, ésta quedó reducida a 97 postulantes.

Los resultados obtenidos permiten concluir que la explicación acerca del estrés experimentado frente al examen y de los modos en que es afrontado proporcionada por los teóricos de la conducta como proceso se corresponde más con los hechos que la brindada por los teóricos del Yo.

## 5.2. DISCUSIÓN

En relación a las variables que explican la ansiedad experimentada por los sujetos frente a los exámenes estresantes, los datos llevan a aceptar la primera hipótesis nula, a saber: que no existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen (ansiedad-estado), y la ansiedad de rasgo frente a los exámenes, y a la vez a rechazar la segunda hipótesis nula propuesta en este estudio y por consiguiente a aceptar la respectiva hipótesis alternativa, es decir que existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen y la evaluación del examen como estresante. Lo que es consistente a los postulados de Lazarus (1986), en el sentido de que el estrés sería la ansiedad resultante de la evaluación que los sujetos han hecho de sus recursos para interactuar con el entorno (recursos que perciben como insuficientes), del grado de dificultad que esperaban en el examen (difícil), de la importancia que éste tenía para cada uno (muy importante), que tanto esperaban

controlar la situación (incontrolable), y la posibilidad de modificar esta reacción (imposible), (Folkman y Lazarus, 1980).

Las correlaciones significativas encontradas entre las variables modos de afrontamiento al estrés en la etapa previa al examen, evaluación cognitiva de éste como estresante y la ansiedad experimentada frente al mismo, coincide con los hallazgos de Folkman y Lazarus (1980) y Krantz (1983), y estarían indicando que las tres variables, a nuestro juicio de estado y no de rasgo, estarían altamente asociadas.

En relación a las variables que explican los modos en que los sujetos afrontan el estrés frente a los exámenes, los resultados son concluyentes en cuanto a aceptar la tercera hipótesis nula; es decir, que no existen diferencias significativas en los modos de afrontamiento de los grupos de sujetos en función a sus estilos cognitivos (independencia-dependencia de campo). Lo que contradice las afirmaciones de los teóricos del Yo a este respecto pero coincide con las afirmaciones de teóricos de la conducta como proceso (Mechanic 1962, Murphy 1974, Vigotsky y col. 1961, citados por Lazarus y Folkman, 1986), en el sentido de que las conceptualizaciones y mediciones de estilos no reflejan adecuadamente la complejidad y variabilidad de los procesos

de afrontamiento utilizados para enfrentarse a las situaciones de la vida real.

Así también, los resultados son concluyentes en cuanto a aceptar la cuarta hipótesis nula: no existen diferencias significativas en los modos de afrontamiento de los grupos de sujetos en función a sus estilos de orientación personal (locus de control interno/externo). Lo que una vez más contradice las afirmaciones de los teóricos del Yo al respecto y coincide con los resultados de las investigaciones de los teóricos de la conducta como proceso, Folkman, Alduiwn y Lazarus (1981, citados en Lazarus y Folkman, 1986), quienes en una población de adultos (45 a 65 años), encontraron que las creencias generales acerca del locus de control no guardan relación con los modos de afrontamiento.

En cuanto a nuestra cuarta hipótesis los resultados son concluyentes en cuanto a rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa; es decir, que existen diferencias significativas en los modos de afrontamiento al estrés usados por los sujetos en la etapa previa del examen en comparación con los usados en la etapa posterior. Aunque es pertinente precisar que el examen directo de las medias indican que esto supuso siempre una tendencia a incrementar el modo de afrontamiento después del examen. En consecuencia este resultado sería el único que no se encuentra del todo en la misma línea de otros

estudios realizados por los teóricos de la conducta como proceso, en efecto, según Lazarus cabría esperar que los modos de afronte serían diferentes en las etapas antes y después del examen en el sentido de que algunos modos de afronte se incrementarían y otros se decrementarían (Folkman y Lazarus, 1986). El resultado hallado en el presente estudio posiblemente podría explicarse debido al hecho de que en esta muestra particular de sujetos (estudiantes en una academia pre-universitaria cuyos primeros puestos en rendimiento académico pueden acceder al ingreso a la universidad sin dar examen de admisión), éstos se encontraban previo al examen obviamente presionados por dedicar la mayor parte de su tiempo a estudiar, en tanto se encontraban compitiendo por lograr los primeros puestos en la academia y asegurar su ingreso directo a la universidad.

### 5.3. CONCLUSIONES

- No existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen (ansiedad-estado), y la ansiedad de rasgo frente a los exámenes.
- No existen diferencias significativas en los modos de afrontamiento de los grupos de sujetos en función a sus



estilos cognitivos (independencia-dependencia de campo).

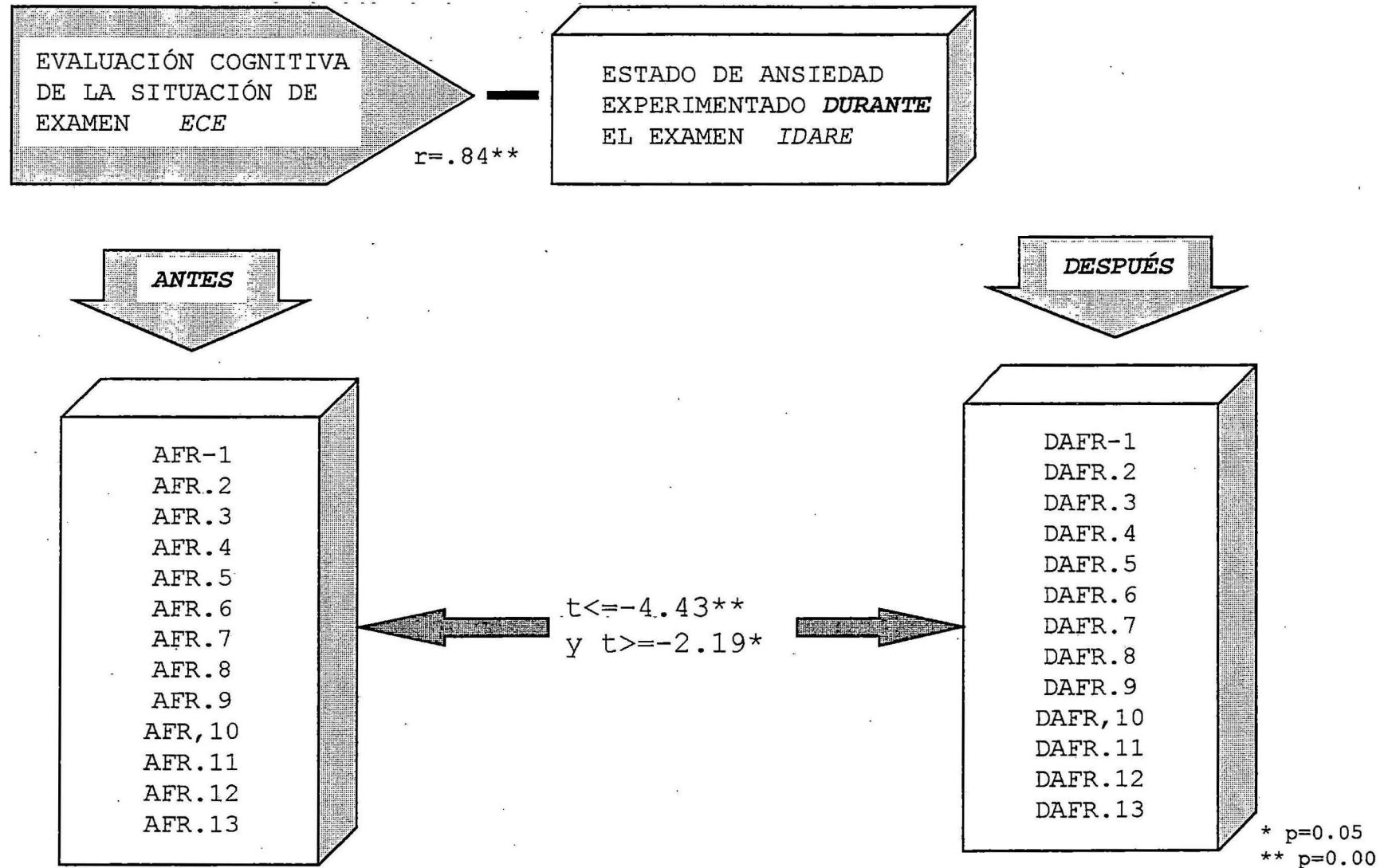
- No existen diferencias significativas en los modos de afrontamiento de los grupos de sujetos en función a sus estilos de orientación personal (locus de control interno/externo).
- Existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen y la evaluación del examen como estresante.
- Existen diferencias significativas en los modos de afrontamiento al estrés usados por los sujetos en la etapa previa del examen en comparación con los usados en la etapa posterior es decir los sujetos tienen la tendencia en promedio a no usar los modos de afrontamiento en la misma proporción en las etapas antes y después del examen.
- Las variables modos de afrontamiento al estrés, evaluación cognitiva de éste como estresante y la ansiedad experimentada frente al mismo muestran una alta correlación lo cual estaría indicando que las tres variables, a nuestro juicio de estado, estarían altamente asociadas.

- En pocas palabras podemos decir que la explicación de los teóricos de la conducta como proceso de la ansiedad experimentada durante un examen estresante y los modos de afronte desplegados frente a ella (Esquema 5), dan perfecta cuenta de los hallazgos encontrados en una muestra de jóvenes peruanos preuniversitarios, mientras que una explicación basada en las teorías de los rasgos y estilos fracasa en hacerlo (Esquema N°6).

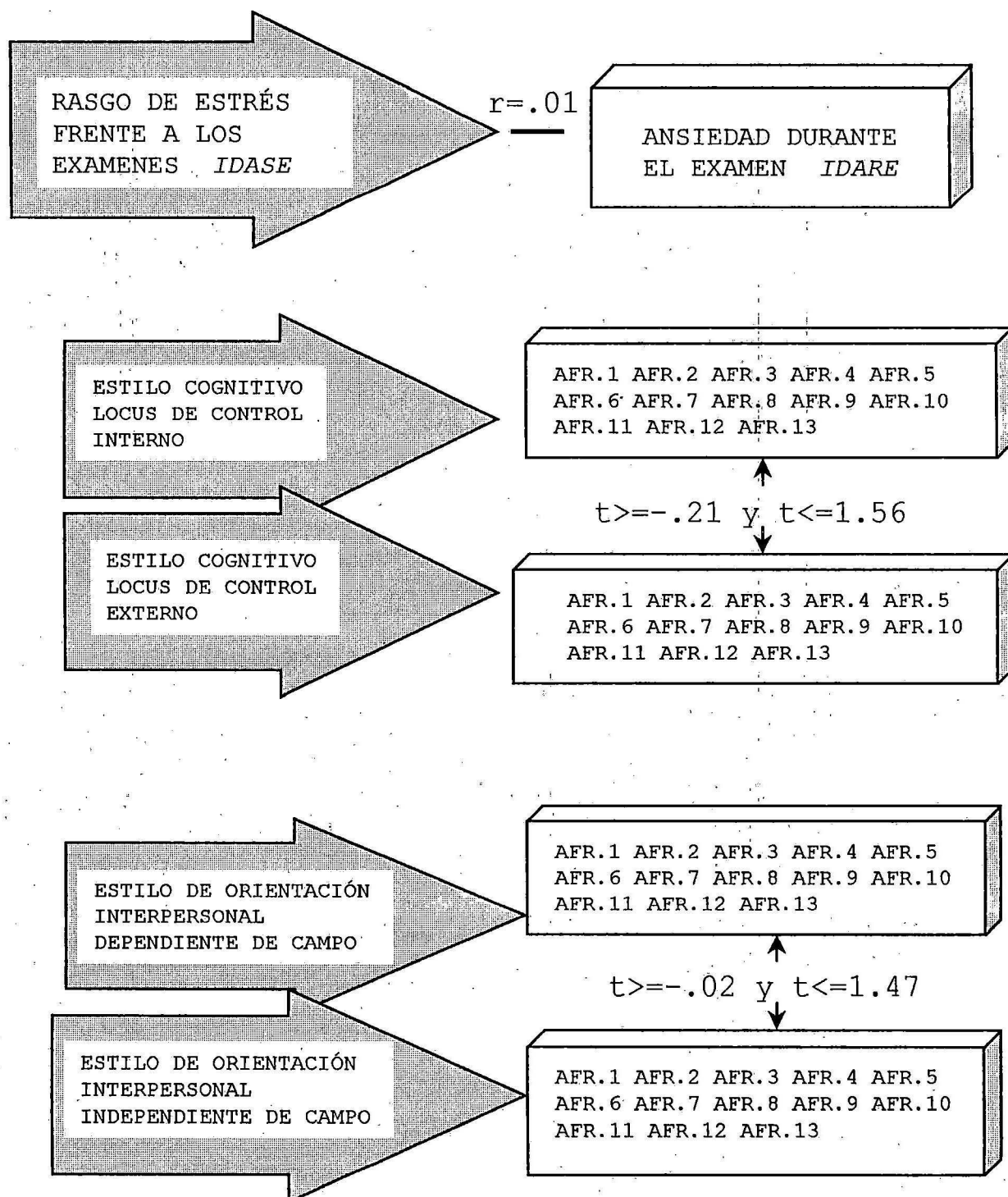
#### 5.4. RECOMENDACIONES

- a) Es conveniente desarrollar nuevas investigaciones en las cuales se comparen diversas metodologías para la promoción y formación de eficaces modos de afrontamiento al estrés frente a los exámenes.
- b) Es recomendable potenciar la labor de los docentes en la prevención primaria del estrés frente a los exámenes, informándoles y capacitándoles como agentes para la promoción y enseñanza de formas objetivas de *evaluación cognitiva* de las situaciones educativas.
- c) Sería aconsejable que como parte de su política de promoción de la calidad y excelencia (Reyes, 1997, Cruz, 1996) en el servicio educativo que se brinda en las escuelas, el sector educación reconsidere la

**Esquema 6.- Resultados según el modelo de la relación entre las variables  
postulado por los teóricos de la conducta como proceso**



**Esquema 7.- Resultados según el modelo de la relación entre las variables postulado por los teóricos del Yo**



conveniencia de crear unidades de orientación y asesoría a los estudiantes, en las cuales, sin desmedro de otras acciones se promoció y enseñó modos de afrontamiento al estrés frente a los exámenes.

d) Es importante que en el contexto de una educación para la integración competitiva en la “sociedad de la información” (Manrique, 1997), todo estudiante en el transcurso de su *aprender como aprender* (Garza y Leventhal, 1998), adquiera además de formas de evaluación cognitiva de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y modos de afrontamiento al estrés eficaces, esa forma particular de enfrentarse a los problemas que en la literatura al respecto se ha dado en llamar “estilo cognitivo (sic) independiente de campo”.

e) En esta era de la sociedad de la información donde el éxito depende de la competitividad, la formación del psicólogo tendría que considerar temáticas que preparen a los futuros profesionales para la prevención, evaluación y tratamiento de la ansiedad de los estudiantes frente a los exámenes, en particular; así como, de la ansiedad frente a la evaluación de las personas en general.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcón, R. (1991). **Métodos y diseños de investigación del comportamiento**. UPCH, Fondo editorial. Lima.
- Anicama, J. (1974). **Rasgos básicos de la población de Lima: Un enfoque experimental, estandarización del Inventario de Eysenck de Personalidad (EPI, forma E)**. Tesis para optar el Grado de Bachiller, UNMSM, Lima.
- Arias Galicia, F. (1990) Investigaciones sobre el IDARE en cuatro países Latinoamericanos: Argentina, Ecuador, México y Perú. En Oblitas, L. y Klaus-Dieter, G. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**. Vol 3. N° 1 y 2. Pág. 49-85.
- Bavermeister, J. (1986). Confiabilidad y validez del inventario de ansiedad rasgo y estado para niños portorriqueños y panameños. **Revista interamericana de Psicología**. Vol. XX, N° 1-2.
- Bavermeister, J. (1988). El inventario de autoevaluación sobre exámenes (IDASE) y su aplicabilidad a estudiantes de

- escuelas secundarias. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**. Universidad de Puerto Rico, Vol. X, N°1.
- Bavermeister, J. (1989). Estrés de Evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen. **Avances en Psicología Clínica Latinoamericana**. V.1, 69-88.
- Blackman, Sh. y Goldstein, K. (1985). **Estilos Cognitivos: investigación y medida**. En Fransella, F. (coordinadora). Personalidad. Madrid, Pirámide.
- Campbell, F. y Singer G. (1987). **Estrés, Drogas y Salud**. Ed. Ariel. Barcelona.
- Castro, L. (1977). **Diseño experimental sin estadística**. Ed. Trillas. México.
- Craig, J. y Metze, L. (1982). **Métodos de la investigación psicológica**. Ed. Interamericana. México.
- Cruz, J. (1996). **Educación, excelencia, autoestima, pertenencia y T.Q.M.** Ed. Orión.
- Labrador, F. y Crespo, M. (1993). **Evaluación del estrés**. En Fernandez-Ballesteros. Evaluación conductual hoy. Ed. Pirámide. Madrid.
- Fontana, D. (1992). **Control del Estrés**. Ed. Manual Moderno. México.
- Folkman, S. y Lazarus, R. (1986). An analysis of coping in a middleaged community sample. **Journal of Health and**

**Social Behavior.** N°21, 219-239.

García, G. (1983). Ansiedad debilitadora y rendimiento escolar.

**Revista de Psicología de la PUCP.** Vol I. N°1, 61-65.

Garza, R. y Leventhal, S. (1998) **Aprender como Aprender.**

Ed. Trillas. Mexico.

Grau, J., Martín, M. y Portero, D. (1993) Estrés, ansiedad,

personalidad: resultados de las investigaciones cubanas

efectuadas sobre la base del enfoque personal. **Revista**

**Interamericana de Psicología.** Vol. 27. N° 1, 37-58.

Gunther K. y Huber, M. (1984). **Estrés y Conflictos.**

Kerlinger, F. (1991). **Investigación del comportamiento.** Mc

Grw-Hill. México.

Krantz, S. (1983). Cognitive appraisals and problem-directed

coping: A prospective study of stress. **Journal of**

**personality and social Psychology.**

N° 44, 638-643.

Lazarte, A. (1982). **Unidimensionalidad versus multidimensionalidad de la escala de control interno-externo de Rotter.** Universidad Peruana Cayetano Heredia (Tesis de Grado). Lima.

Lazarus, R. (1966). **Psychological stress and the coping process.** Mac Graw-Hill. Nueva York.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). **Estrés y Procesos**



**Cognitivos.** Martínez Roca. Barcelona.

Lefcourt, H. (1976). **Locus of control: current trends in theory and research.** Halstead. Nueva York.

Manrique, N. (1997) **La sociedad virtual y otros ensayos.** Ed. P.U.C.P. Lima-Perú.

Meza, A. (1987b.). **Relaciones entre asertividad y estilos cognitivos, afectivos y de orientación interpersonal.** Universidad Peruana Cayetano Heredia (Tesis de Maestría). Lima.

Meza, A. (1988). Acerca de los estilos cognitivos, dependencia, independencia de campo. **Revista de Psicología.** V.5, 162-176.

Meza, A. (1990). Relaciones entre asertividad y los estilos cognitivos. **Revista de psicología.** Vol VIII, N°2, 133-154.

Navas, J. (1991). **Cómo controlar su ansiedad en situaciones de evaluación o examen.** Corripio. San Juan. Santo Domingo.

Nawas, M. (1971a). El Estilo de Vida I. Introducción y estilo expresivo. **Revista Latinoamericana de Psicología,** Vol 3 (1), 91-107.

Nawas, M. (1971b.) El estilo de Vida II. Estilos cognoscitivos. **Revista Latinoamericana de Psicología,** Vol 3, 191-210

- Nawas, M. (1971c.) El estilo de Vida III. Estilos de orientación interpersonal y conclusiones. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Vol 3, 335-359
- Orlandini, A. (1996). **El estrés ¿Qué es y cómo evitarlo?** Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Reyes, A. (1997). **Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases.** Trillas. México.
- Rotter, B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**. N° 80, 1-28
- Rotter, B. (1982). **The development and application of social learning theory.** Preseger. New York.
- Rubio, V., Hernandez, J. Cozar, F. y Ulla, S. (1996) El estrés producido por los exámenes y la respuesta inmunológica de hipersensibilidad retardada. **Revista de Psicología de la Salud**. 8 (2), 27-38.
- Sánchez, R. (1993). **Relación entre locus de control interno/externo, modos de afrontamiento ante situaciones estresantes en sujetos universitarios.** Tesis de Licenciatura. UPCH. Lima.
- Salazar, V. (1993). **Relación entre estilos de afrontamiento al estrés y las dimensiones de personalidad neuróticas y extroversión; estudios realizados en estudiantes**

**universitarios.** Tesis de Licenciatura. UPCH. Lima.

Spielberger, Ch. Y Díaz-Guerrero, R. (1975). **Inventario de ansiedad estado-rasgo.** El Manual Moderno. México.

Spielberger, Ch. (1980). **Tensión y ansiedad.** Harla. México.

Witkin, H., Goodenough, D. y Oltman, P. (1979). Psychological differentiation: Current status. **Journal of Personality and social psychology.** N°37, 1127-1145.

Witkin, H. (1979). **Estilos Cognitivos a través de las culturas.** En: Gordnoba F. y Marín, G. Avances en Psicología Contemporánea. Trillas, México, 63-81.

## Inventario de Autoevaluación

por

C. D. Spielberger, A. Martínez-Urrutia, F. González-Reigosa, L. Natalicio y R. Díaz-Guerrero

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente ahora mismo, o sea, en este momento. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

	NO EN LO ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Me siento calmado	①	②	③	④
2. Me siento seguro	①	②	③	④
3. Estoy tenso	①	②	③	④
4. Estoy contrariado	①	②	③	④
5. Estoy a gusto	①	②	③	④
6. Me siento alterado	①	②	③	④
7. Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo	①	②	③	④
8. Me siento descansado	①	②	③	④
9. Me siento ansioso	①	②	③	④
10. Me siento cómodo	①	②	③	④
11. Me siento con confianza en mí mismo	①	②	③	④
12. Me siento nervioso	①	②	③	④
13. Me siento agitado	①	②	③	④
14. Me siento "a punto de explotar"	①	②	③	④
15. Me siento reposado	①	②	③	④
16. Me siento satisfecho	①	②	③	④
17. Estoy preocupado	①	②	③	④
18. Me siento muy excitado y aturdido	①	②	③	④
19. Me siento alegre	①	②	③	④
20. Me siento bien	①	②	③	④

# IDARE

SXR

## Investario de Autoevaluación

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente *generalmente*. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa cómo se siente *generalmente*.

	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	CASI SIEMPRE
21. Me siento bien	1	2	3	4
22. Me canso rápidamente	1	2	3	4
23. Siento ganas de llorar	1	2	3	4
24. Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	1	2	3	4
25. Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	1	2	3	4
26. Me siento descansado	1	2	3	4
27. Soy una persona "tranquila, serena y sosegada"	1	2	3	4
28. Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	1	2	3	4
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	1	2	3	4
30. Soy feliz	1	2	3	4
31. Tomo las cosas muy a pecho	1	2	3	4
32. Me falta confianza en mí mismo	1	2	3	4
33. Me siento seguro	1	2	3	4
34. Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades	1	2	3	4
35. Me siento melancólico	1	2	3	4
36. Me siento satisfecho	1	2	3	4
37. Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	1	2	3	4
38. Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	1	2	3	4
39. Soy una persona estable	1	2	3	4
40. Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado	1	2	3	4

Nota: Esta forma es provisional y deberá usarse solamente para Estudios Académicos.

P D  
30 ó menos

Pca.  
25 ó -

Indica  
Mínimo de Ansiedad.

## APÉNDICE B

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
CENTRO PRE-UNIVERSITARIO  
Ciclo 96-I

### ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA ANSIEDAD PRODUCIDA POR LOS EXÁMENES Spielberger, Ch.

#### *Instrucciones:*

*Lea cada frase y ponga un aspa en la alternativa que mejor describe cómo usted se siente generalmente ante los exámenes. No hay respuestas "correctas" ni "incorrectas". No emplee mucho en dar su respuesta.*

	Casi nunca	A veces	Frecuen- temente	Casi siempre
1. Al dar un examen tengo una sensación de inquietud y disgusto.				
2. El pensar en la calificación que puedo obtener obstruye mi rendimiento en los exámenes.				
3. Durante los exámenes me pongo a pensar en la posibilidad de no ingresar a la Universidad.				
4. Durante los exámenes me siento muy tenso.				
5. Las ideas de un mal rendimiento interfieren en mi concentración.				
6. Siento pánico cuando voy a dar un examen importante.				
7. Mi corazón late con fuerza durante los exámenes importantes.				
8. Durante los exámenes pienso en las consecuencias de un fracaso.				

Orientación del Estudiante  
afi/may96

## APÉNDICE C

II. A continuación, Ud. va a encontrarse con expresiones que se leen o escuchan con frecuencia en relación con diferentes clases de asuntos. Ellas se encuentran ordenadas por pares. La tarea consiste en elegir de cada par de expresiones aquella que refleja mejor su punto de vista o se acerca más al mismo. Para ello, lee Ud. cada par de expresiones y luego coloque un círculo alrededor de la letra que figura al costado de la expresión que Ud. elige.

- 1.- a. Los niños se meten en problemas porque sus padres los castigan mucho.  
b. El problema de la mayoría de los niños de hoy en día es que sus padres son demasíados blandos con ellos....
- 2.- a. Muchas de las infelicitades en la vida de las personas en parte se deben a la mala suerte.  
b. Los infortunios de las personas son resultantes de los errores que cometen.
- 3.- a. Con el tiempo, las personas consiguen el respeto que se merecen  
b. Desafortunadamente, el mérito de una persona frecuentemente pasa desapercibido a pesar del esfuerzo que desarrollan
- ✓ 4.- a. He encontrado con frecuencia que lo que lo que ~~me~~ me ocurre, su cede.  
b. Confiarme en el destino nunca me ha resultado bien como tomar u na decisión con respecto a un curso de acción.
- 5.- a. Hay ciertas personas que no son nada buenas.  
b. Siempre hay algo bueno en las personas.
- ✓ 6.- a. El habitante promedio puede tener influencia en las decisiones del gobierno.  
b. En realidad el mundo es conducido por pocas personas que tienen el poder y no es mucho lo que el individuo medio puede hacer so bre eso.
- ✓ 7.- a. Es difícil saber si le agradas o no a una persona.  
b. Cuántos amigos tienes depende de cuán agradable eres.
- 8.- a. A la larga, las cosas malas están compensadas por las cosas bue nas.  
b. La mayoría de los infortunios son el resultado de la falta de ha bilidad, desconocimiento, del ocio, o de una combinación de los tres.



9.- a. Un buen líder espera que las personas decidan por sí mismas lo que van a hacer.

b. Un buen líder dice a todos cuál es el trabajo que deben realizar.

10.- a. Algunas veces no puedo entender cómo califican los profesores.

b. Hay una conexión directa entre lo que estudio y las notas que consigo.

11.- a. Con un esfuerzo suficiente nosotros podemos borrar la corrupción política.

b. Es difícil para las personas tener mucho control sobre las cosas que los políticos hacen en sus oficinas.

12.- a. Las personas están solas porque no tratan de ser amigables.

b. No tiene mucho sentido esforzarse demasiado para agradar a las personas: si les agradas, les agradas.

13.- a. En la secundaria, hay mucho énfasis en los deportes.

b. Los equipos deportivos son un medio excelente para formar el carácter.

14.- a. Llegar a ser jefe depende, frecuentemente, si se tuvo suficiente suerte para estar primero en el lugar preciso.

b. Conseguir que las personas hagan lo correcto depende de la habilidad; la suerte poco o nada tiene que ver con esto.

✓ 15.- a. Siento con frecuencia que tengo poca influencia sobre las cosas que me suceden.

b. Es imposible para mí creer que la suerte o la oportunidad juegan un rol importante en mi vida.

16.- a. En cuanto a asuntos del mundo se refiere, la mayoría somos víctimas de fuerzas que no podemos entender ni controlar.

b. Tomando parte activa en asuntos políticos y sociales las personas pueden controlar los sucesos del mundo.

17.- a. Uno debería estar siempre listo a reconocer sus errores.

b. Usualmente, es mejor ocultar los errores.

18.- a. Si uno no encuentra las oportunidades adecuadas no puede llegar a ser un líder efectivo.

b. La gente capaz que no llega a ser líder no ha aprovechado sus oportunidades.

19.- a. No importa cuánto te empeñas en ser aceptado por algunas personas pues éstas no te aceptan.

b. Las personas que no pueden conseguir que los otros las acepten no entienden como llevarse bien con los otros.

20.- a. La idea de que los maestros son injustos con los estudiantes es tonta.

✓ b. La mayoría de los estudiantes no se da cuenta hasta qué punto sus notas están condicionadas por sucesos o hechos casuales o accidentales.



FORMAS   SIMPLES

Código:.....

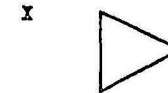
**PSADES**

**A-VI**

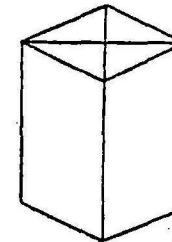
PRUEBA DE FIGURAS ANIDADAS

INSTRUCCIONES

Esta es una prueba de su habilidad para descubrir una forma simple cuando se halla oculta dentro de un patrón complejo.  
Aquí hay una forma simple que hemos denominado "X"



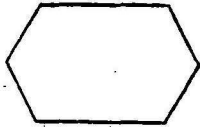
Esta forma simple, denominada "X", está oculta dentro de la siguiente figura más compleja:



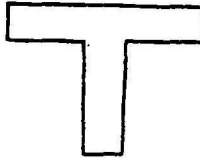
Trate de hallar la forma simple en la figura compleja y trázcela, con un lápiz, directamente encima de las líneas de la figura compleja. La figura simple, dentro de la figura compleja, tiene el MISMO TAMAÑO, las MISMAS PROPORCIONES, y está ORIENTADA EN LA MISMA DIRECCION que cuando aparece sola.

Cuando termine volteé la página para comprobar su respuesta.

A



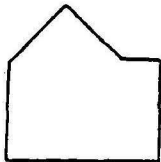
B



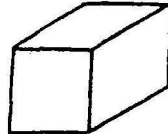
C



D



E



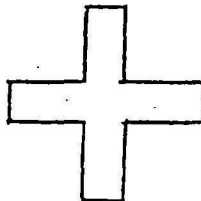
F



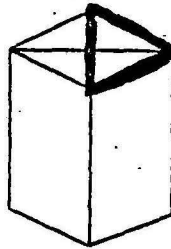
G



H

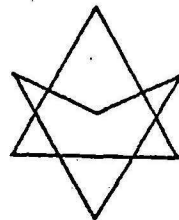
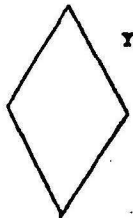


Esta es la solución correcta, con la forma simple trazada sobre las líneas de la figura compleja:



Observe que el triángulo superior derecho es el correcto; el triángulo superior izquierdo es similar, pero apunta en la dirección opuesta y por lo tanto no es correcto.

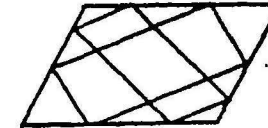
Ahora trate de hacer otro problema de práctica. Halle y trace la forma simple denominada "Y" en la figura compleja que está debajo de ella.



Mire la siguiente página para comprobar su respuesta.

ET-125  
65

9

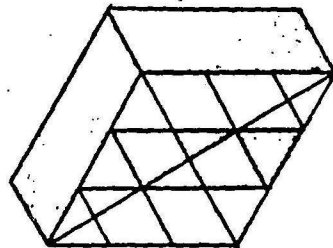


Halle la Forma Simple "A"

ALTO. Espere nuevas instrucciones.

ET 23  
63

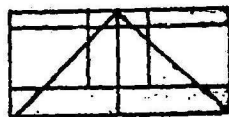
7



Halle la Forma Simple "A"

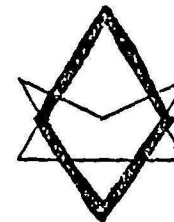
ET 24  
64

8



Halle la Forma Simple "C"

Solución:



En las siguientes páginas se presentarán problemas similares a los anteriores. En cada página Ud. verá una figura compleja y, debajo, una letra correspondiente a la forma simple que está oculta en ella. Para cada problema vaya a la ULTIMA PAGINA de este cuadernillo para ver cual es la forma simple que debe hallarse; luego, trate de trazarla con un lápiz encima de las líneas de la figura compleja. Tenga en cuenta los siguientes puntos:

1. Observe las formas simples tantas veces como considere necesario.
2. BORRE TODOS LOS ERRORES
3. Responda a los problemas en orden. No se salte ningún problema a menos que esté absolutamente atascado en él.
4. Trace SOLO UNA FORMA SIMPLE EN CADA PROBLEMA. Ud. puede ver más de una, pero solamente trace una de ellas.
5. La forma simple está siempre presente, en la figura compleja, con el MISMO TAMAÑO, las MISMAS PROPORCIONES y ORIENTADA EN LA MISMA DIRECCION en que aparece en la última página de este cuadernillo.

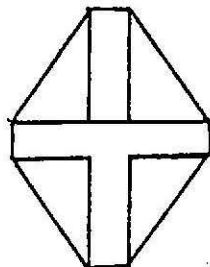
No voltee la página hasta que se dé la señal.

Continúe en la siguiente página.

EFT01  
41

PRIMERA SECCION

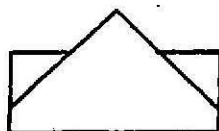
1



Halle la Forma Simple "B"

EFT02  
42

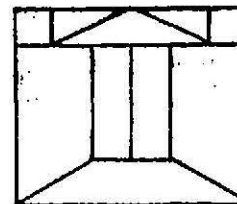
2



Halle la Forma Simple "G"

EFT21  
51

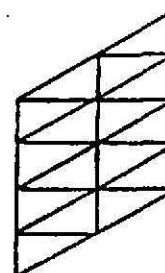
5



Halle la Forma Simple "B"

EFT22  
52

6



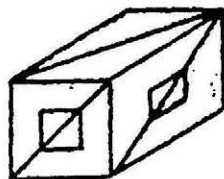
Halle la Forma Simple "E"

Continúe en la siguiente página

Continúe en la siguiente página.

EFT19  
59

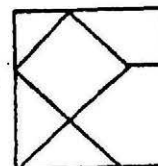
3



Halle la Forma Simple "C"

EFT03  
43

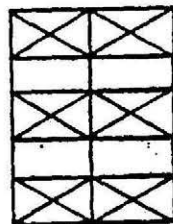
3



Halle la Forma Simple "D"

EFT20  
60

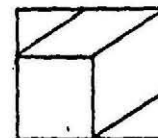
4



Halle la Forma Simple "E"

EFT04  
44

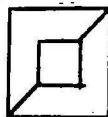
4



Halle la Forma Simple "E"

EFT05  
45

5



Halle la Forma Simple "C"

EFT06  
46

6



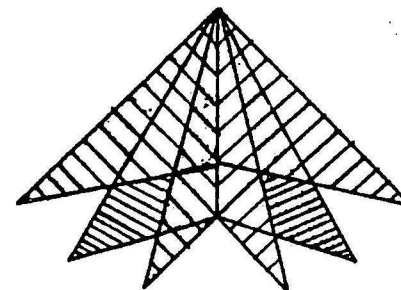
Halle la Forma Simple "F"

Continúe en la siguiente página.

EFT17  
57

TERCERA SECCION

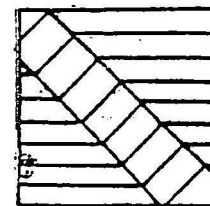
1



Halle la Forma Simple "F"

EFT18  
58

2



Halle la Forma Simple "G"

Continúe en la siguiente página.

ET-07  
77

7

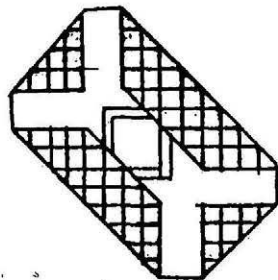


Halle la Forma Simple "A"

ALTO. Espere nuevas insti

REF 116  
26

9



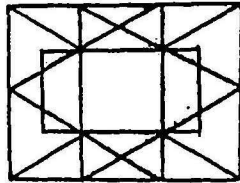
Halle la Forma Simple "H"

ALTO. Espere nuevas instrucciones.



EFT14  
54

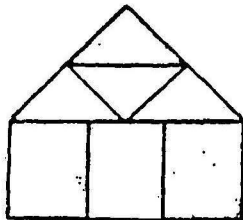
7



Halle la Forma Simple "E"

EFT15  
55

8

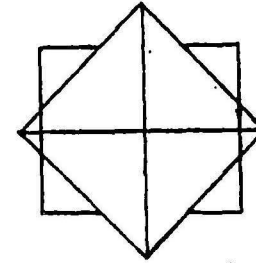


Halle la Forma Simple "D"

EFT08  
48

## SEGUNDA SECCION

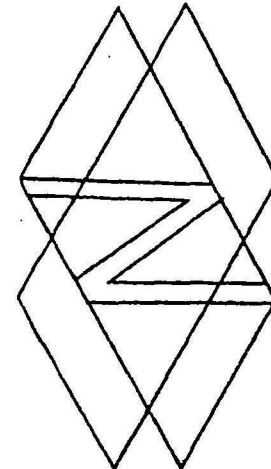
1



Halle la Forma Simple "G"

EFT09  
49

2



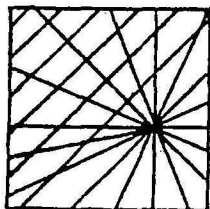
Halle la Forma Simple "A"

Continue en la siguiente página

Continue en la siguiente página

EFT12  
50

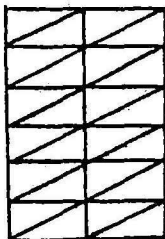
3



Halle la Forma Simple "G"

EFT11  
51

4

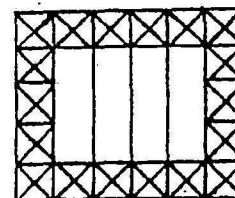


Halle la Forma Simple "E"

Continúe en la siguiente página

EFT12  
52

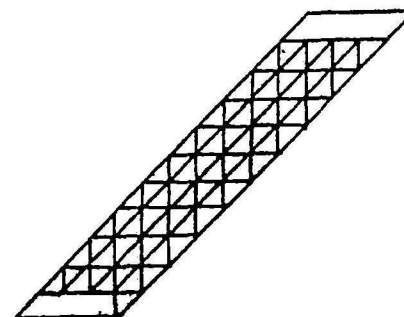
5



Halle la Forma Simple "B"

EFT13  
53

6



Halle la Forma Simple "C"

Continúe en la siguiente página

## **APÉNDICE E**

### **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN COGNITIVA DEL EXAMEN**

**Nombre:**

**Aula:**

-----

Algunas de las expresiones que la gente acostumbra a usar para evaluar las situaciones de examen aparecen a continuación. Lea cada frase y seleccione la que mejor indica como evalúa Ud. la situación en la que se encuentra en estos momentos. No hay respuestas buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de elegir la respuesta que mejor describa lo que Ud. cree ahora.

**1. De este examen depende sólo:**

- a) Todo mi futuro
- b) El resto de mi carrera profesional
- c) El que ingrese o no a la universidad
- d) El respeto que me tienen mis padres y amigos

**2. Los resultados de esta evaluación dependen de :**

- a) Los profesores
- b) La suerte
- c) Lo que haya aprendido
- d) Lo que Dios quiera

**3. El grado en que poseo las habilidades y conocimientos necesarios para rendir exitosamente esta prueba es:**

- a) Satisfactorio
- b) Muy satisfactorio
- c) Casi satisfactorio
- d) Insatisfactorio

4. Por lo que me he informado este tipo de exámenes son por su contenido y su manera de obtener los puntajes:
- a) Especialmente complicados
  - b) Más o menos complicados
  - c) Especialmente sencillos
  - d) Más o menos sencillos
5. En lo que respecta a esta circunstancia de examen creo que:
- a) Tengo todo bajo control
  - b) todo esta fuera de mi control
  - c) Sólo tengo controlados unos pocos aspectos
  - d) Tengo más o menos controlados la mayoría de los aspectos
6. Creo que hacer algo para cambiar las complicaciones que produce esta prueba es:
- a) Casi imposible
  - b) Engorroso pero posible
  - c) Sumamente simple
  - d) Muy posible
7. En resumen el presente examen me resulta:
- a) Particularmente fácil
  - b) Moderadamente difícil
  - c) Moderadamente fácil
  - d) Particularmente difícil

## CUESTIONARIO DE AFRONTE - FORMA D

(CARVER, ET AL)

## APÉNDICE F

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente ahora mismo, o sea, en este momento. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

NUNCA (1)

CASI NUNCA (2)

CASI SIEMPRE (3)

SIEMPRE (4)

1. Realizo acciones adicionales para desacerme del problema.
2. Elaboro un plan sobre lo que voy a hacer.
3. Dejo de lado otras actividades y me concentro en el problema.
4. Me esfuerzo en esperar el momento apropiado para hacer algo.
5. Pregunto a las personas que han tenido experiencias similares sobre lo que ellos hicieron.
6. Converso con otros sobre lo que siento.
7. Busco sacar algo bueno de lo que me está sucediendo.
8. Aprendo a convivir con el problema.
9. Busco la ayuda de Dios.
10. Me perturbo y libero mis emociones.
11. Me niego a creer que el problema ha ocurrido.
12. Dejo de intentar obtener lo que quiero.
13. Me dedico a trabajar o hago otras actividades para alejar el problema de mi mente.
14. Concentro mis esfuerzos en hacer algo sobre el problema.
15. Realizo un plan de acción.
16. Me dedico a enfrentar el problema, y si es necesario dejo de lado otras actividades.
17. Me mantengo alejado del problema sin hacer nada, hasta que la situación lo permita.
18. Busco el consejo de alguien para saber que hacer con el problema.
19. Busco apoyo emocional de amigos y familiares.

20. Trato de ver el problema de forma objetiva.
21. Acepto que el problema ha ocurrido y no podrá ser cambiado.
22. Deposito mi confianza en Dios.
23. Dejo salir mis emociones.
24. Hago como si el problema no hubiese ocurrido realmente.
25. Renuncio a mis metas.
26. Voy al cine o miro la t.v., para pensar menos en el problema.
27. Hago paso a paso lo que se tiene que hacer.
28. Pienso mucho sobre los pasos a seguir.
29. Me mantengo alejado de otras actividades para concen - trarme en el problema.
30. Me aseguro de no crear más problemas por actuar demasiado pronto.
31. Hablo con alguien para averiguar más sobre la situación.
32. Converso con alguien acerca de lo que me está sucedien - do.
33. Aprendo algo de la experiencia.
34. Me acostumbro a la idea de que el problema ya sucedió.
35. Trato de encontrar consuelo en mi religión.
36. Me siento muy perturbado emocionalmente y busco expresar esos sentimientos con otras personas.
37. Actuo pensando como si no hubiera sucedido el problema.
38. Admito que no puedo enfrentar el problema y lo abandono.
39. Pienso o fantaseo con otras cosas que no se relacionan al problema.
40. Actuo directamente sobre el problema, para controlarlo.
41. Pienso en como controlar el problema de la mejor manera.
42. Trato que otras cosas no interfieran en los esfuerzos que pongo para enfrentar el problema.
43. Me abstengo de hacer algo demasiado pronto.
44. Hablo con alguien que podría hacer algo concreto sobre el problema.
45. Busco la simpatía y comprensión de alguien.
46. Intento desarrollarme personalmente como consecuencia de la experiencia.
47. Acepto que el problema ha sucedido.
48. Rezo más de lo usual.
49. Me perturbo y realmente soy consciente del problema.
50. Me digo a mí mismo "esto no es real".
51. Disminuyo los esfuerzos que pongo para solucionar el problema.
52. Duermo más de lo usual.
53. Tomo bebidas alcoholicas o consumo drogas para pensar menos en el problema.

# CUESTIONARIO DE AFRONTE - FORMA DISPOSICIONAL

## CALIFICACION DEL COPE

RESPUESTA	PUNTAJE	Se suman los puntajes por escala
NUNCA	1	Pje max. : 16.
CASI NUNCA	2	Pje. min. : 4.
CASI SIEMPRE	3	
SIEMPRE	4	

### Tabla 1.

Valor alcanzado por los items de cada escala, para hallar la validez interna :

Escala 1 : Afronte Activo.

1	.53%
14	.60%
27	.65%
40	.65%

Escala 2 : Planificación..

2	.67
15	.71
28	.77
41	.71

Escala 3 : Supresión de otras actividades.

3	.77
16	.78
29	.73
42	.45

Escala 4 : Postergación de Afrontamiento.

4	.48
17	.60
30	.39
43	.60

Escala 5 : Búsqueda de Apoyo Social, por razones instrumentales.

5	.76
18	.66
31	.76
44	.80

Escala 6 : Búsqueda de Apoyo Social, por razones emocionales.

6	.78
19	.82
32	.73
45	.74

Escala 7 : Reinterpretación Positiva y Crecimiento Personal.

7	.60
20	.50
33	.62
46	.67

Escala 8 : Aceptación.

8	.32
21	.75
34	.83
47	.65

Escala 9 : Acudir a la Religión.

9	.80
22	.88
35	.75
48	.77

Escala 11 : Negación.

11	.58
24	.75
37	.75
50	.64

Escala 10 : Focalizarse en la Emoción y liberarlas.

10	.58
23	.75
36	.75
49	.64

Escala 12 : Renuncia al Afrontamiento Conductualmente.

12	.58
25	.54
38	.68
51	.71

Escala 13 : Renuncia al Afrontamiento Mentalmente.

13	.71
26	.79
39	.60
52	.69

p 0.001

archivo.



Tabla 2 : Coeficiente de Confiabilidad Alfa Media y  
Desviación Standar, para la Escala de Forma  
Disposicional del COPE (n-80)  
Salazar, V. y Sánchez, R. (1992).

ESCALA	COEF. ALFA	MEDIA	DESV. STAND.
I	43	12.58	1.76
II	69	13.03	2.29
III	61	11.61	2.29
IV	71	11.54	1.81
V	73	11.85	2.49
VI	76	11.78	2.85
VII	58	13.13	1.89
VIII	54	11.48	2.55
IX	81	10.24	3.41
X	60	10.44	2.41
XI	61	7.76	2.53
XII	48	7.71	2.16
XIII	56	9.83	2.40
XIV		1.29	.73

Nota : El rango de posibles valores para las escalas es  
4 - 16

archivo.